

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

**A EVASÃO NO PROEJA MINISTRADO PELO INSTITUTO
FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO *CAMPUS SANTA TERESA***

IRALDIRENE RICARDO DE OLIVEIRA

2011

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

**A EVASÃO NO PROEJA MINISTRADO PELO INSTITUTO FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO CAMPUS SANTA TERESA**

IRALDIRENE RICARDO DE OLIVEIRA

Sob a Orientação do Professor
Dr. Aloisio Jorge de Jesus Monteiro

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do Grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

**Seropédica, RJ
Agosto de 2011**

353.84

O48e

T

Oliveira, Iraldirene Ricardo de, 1967-

A evasão no PROEJA ministrado pelo Instituto Federal do Espírito Santo Campus Santa Teresa / Iraldirene Ricardo de Oliveira - 2011.

117 f.: il.

Orientador: Aloísio Jorge de Jesus Monteiro.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 81-89.

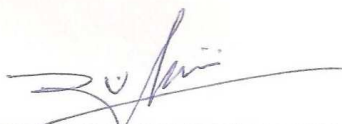
1. Evasão escolar - Teses. 2. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Brasil) - Teses. 3. Ensino profissional - Teses. 4. Educação de adultos e Estado - Teses. 5. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Campus Santa Teresa) - Pesquisa - Teses. I. Monteiro, Aloísio Jorge de Jesus, 1957-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

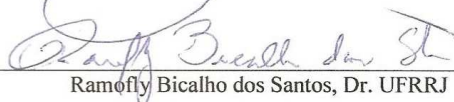
IRALDIRENE RICARDO DE OLIVEIRA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

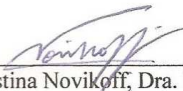
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 15/09/2011.



Aloisio Jorge de Jesus Monteiro, Dr. UFRRJ



Ramofly Bicalho dos Santos, Dr. UFRRJ



Cristina Novikoff, Dra. UNIGRANRIO

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo Milson e aos meus filhos Brayan e Victor, pela paciência e incentivo. A vocês todo o meu reconhecimento, carinho e uma gratidão sem fim.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo, pois tantos foram os ensinamentos e grandes foram as conquistas.

Ao Instituto Federal do Espírito Santo *Campus* Santa Teresa, pela oportunidade de realização do Curso de Mestrado.

Aos alunos, ex-alunos e evadidos do PROEJA oferecido pelo *Campus* Santa Teresa que deram a conhecer seus sonhos e expectativas e dividiram suas angústias e esperanças, tornando possível a realização deste estudo.

Ao Professor e Orientador Dr. Aloisio Jorge de Jesus Monteiro, pela colaboração e apoio no desenvolvimento e aprimoramento deste estudo.

Ao meu esposo, Professor Dr. Milson Lopes de Oliveira, pelo incentivo, apoio e orientações em questões cruciais para o desenvolvimento desta pesquisa.

A todos aqueles que de alguma forma contribuíram para que pudéssemos chegar com êxito ao final deste empreendimento tão significativo e valioso para nosso crescimento pessoal e profissional.

BIOGRAFIA

De origem humilde e de poucas posses realizei estudos em nível fundamental e médio em escolas públicas estaduais, concluindo o curso de Habilitação Profissional em Magistério. Tal formação me possibilitou a atuação como professora por Designação Temporária do Estado do Espírito Santo e me estimulou a dar continuidade aos estudos, tendo me graduado em Pedagogia. Mais tarde concluí o curso de Especialização em Pedagogia Empresarial.

Minha experiência como professora ocorreu nas redes municipal e estadual, com alunos de 1ª e 4ª Série do Ensino Fundamental, a qual foi interrompida quando me afastei para atuar como Supervisora Pedagógica da Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa, atividade que exerço há 16 anos no nível de ensino médio e também junto à educação profissional. No que tange às atividades de administração escolar, atuei como Supervisora Pedagógica no Colégio Universitário da Universidade Federal de Viçosa, e exerci atividades de Direção da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Valesini destinada a alunos da 5ª a 8ª série.

Ao longo da vida profissional sempre me interessei pelas pessoas que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria, o que me motivou a aprimorar meus conhecimentos sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Inicialmente desenvolvi estudos sobre o déficit da formação humanística dos profissionais que compõem o chão-de-fábrica e recentemente me senti estimulada a realizar estudos científicos para analisar o problema da evasão no PROEJA, ministrado pela Instituição onde trabalho. Tal motivação ocorreu em virtude da realidade vivida desde a implantação do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio com Habilitação em Agroindústria na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA e dos dados do INEP sobre a EJA no Brasil.

Ao realizar o curso de Mestrado em Educação Agrícola espero vivenciar experiências que subsidiarão na elaboração de alternativas capazes de dinamizar minha prática pedagógica, além de adquirir novos conhecimentos e informações que poderão possibilitar uma melhor avaliação e redirecionamento das atividades desenvolvidas em cursos oferecidos na modalidade PROEJA. A realização deste estudo permitirá ainda buscar um melhor direcionamento das atividades ampliando os horizontes dos profissionais que as desenvolvem junto a esse curso para maior clareza acerca das necessidades dos alunos matriculados, seja como pessoas que buscam um nível maior de escolaridade, seja como trabalhadores que buscam o mercado de trabalho no âmbito da habilitação oferecida.

RESUMO

OLIVEIRA, Iraldirene Ricardo de. **A evasão no PROEJA ministrado pelo Instituto Federal do Espírito Santo Campus Santa Teresa**. 2011. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica, RJ. 2011.

O objetivo desta pesquisa foi estudar a evasão escolar no Curso PROEJA (Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), ministrado pelo Instituto Federal do Espírito Santo *Campus* Santa Teresa (IFES-ST). Indiscutivelmente a evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido considerada de significativa importância sócio-educativa e com isso tem fomentado discussões em vários fóruns de debate sobre os rumos da educação brasileira. Afinal, um grande número de jovens e adultos que não puderam frequentar a escola em idade própria tem retornado às instituições de ensino, mas vários deles acabam por abandoná-las novamente. A evasão escolar é uma das faces da exclusão social, visto que os estudantes evadidos da EJA se percebem excluídos da e pela sociedade da qual deveriam sentir-se partes e partícipes. Ao estudar a evolução histórica da educação brasileira observa-se que desde sua gênese ela sempre foi marcada por ações, procedimentos e políticas públicas que resultaram, de algum modo, em processo de exclusão da mesma forma que ocorre na atualidade, com a visível desigualdade em que se encontram submetidos os jovens, determinada por situações como educação, cor, renda, gênero e trabalho. Um diagnóstico preliminar da atuação escolar no âmbito da EJA mostra que é preocupante sobretudo a metodologia e a prática docente eleitas para a oferta de cursos dessa modalidade tornando-se imperioso sua readequação. Ressalte-se que a EJA possui identidade peculiar reconhecida pelo que objetiva oferecer, ou seja, qualificação profissional e elevação da escolaridade dos trabalhadores com trajetórias escolares interrompidas. A eventual adequação destes instrumentos de ensino certamente despertará maior interesse e garantirá a permanência desses alunos dentro da sala de aula, consequentemente proporcionará seu crescimento, tanto pessoal quanto profissional, além de colaborar para que vençam o preconceito acerca de sua capacidade de aprendizagem. Neste sentido, uma vez constatada uma significativa evasão escolar através da pesquisa documental em fontes primárias do IFES-ST, elaboraram-se questionários e foram realizadas entrevistas com alunos matriculados, ex-alunos, professores e evadidos para caracterização do Curso de PROEJA oferecido pela instituição e identificação dos eventuais motivos para a evasão escolar nesta modalidade de ensino. Os resultados indicaram que várias são as causas da evasão, contudo, merece destaque a falta de identificação com a especialização profissional oferecida que possui demanda restrita no mercado de trabalho, o despreparo do corpo docente para atuação nesta modalidade de ensino e as dificuldades relativas à acessibilidade especialmente no tocante à falta de meios de transporte. Ao final, conclui-se que para modificar este contexto torna-se necessário a readequação da oferta do Curso e a dinamização da prática pedagógica redirecionando-se as atividades propostas para cursos dessa natureza, além da revisão da metodologia proposta. Importante se faz a ampliação dos horizontes dos profissionais envolvidos no processo proporcionando-se uma maior clareza acerca das reais necessidades dos alunos e do curso.

Palavras-chave: Evasão, Educação de Jovens e Adultos, Políticas públicas.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Iraldirene Ricardo de. **The dropout in PROEJA offered by the Federal Institute of Espírito Santo Campus Santa Teresa**. 2011. 118p. Dissertation (Masters in Agricultural Education). Agronomy Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro. Seropédica, RJ. 2011.

The objective of this research was to study dropout in the Course of PROEJA (National Program for Professional Integration with Basic Education in the Mode of Youth's and Adult's Education), which is offered by the Federal Institute of Espírito Santo *Campus Santa Teresa*. It is unquestionable that the dropout in Youth's and Adult's Education (EJA) has been considered of significance for social and educational commissions and has instigated discussions in various forums about the future of Brazilian education. After all, a great number of young people and adults who could not attend school at normal age have returned to educational institutions, but many of them end up quitting again. The dropout is one out of the many faces of social exclusion, as the students who have dropped out EJA see themselves excluded from and by the very same society which they should feel themselves part of and participants. By studying the development of Brazilian education history it is observed that since its genesis it has been marked by public actions, procedures and policies that resulted somehow in the process of exclusion that still occurs today with the apparent inequities to which young people are exposed; inequities determined by education, race, income, gender and work. A preliminary diagnosis of school performance in the ambit of the EJA shows that it is particularly disturbing especially the elected methodology and teaching practices for this kind of courses, which makes their readjustment imperative. It is noteworthy that the EJA has its peculiar identity recognized by what it aims to offer, in other words, professional development and raising the educational level of workers who have dropped out school. The possible relevance of these teaching tools will certainly arouse greater interest and ensure the permanence of these students in the classroom, and thus provide their growth, both personal and professional, as well as collaborate to overcome the prejudice about their learning ability. In this sense, once it is observed a significant dropout through documentary research in primary sources of the Federal Institute of Espírito Santo *Campus Santa Teresa*, questionnaires were elaborated and interviews were conducted with teachers and students who were enrolled, had graduated or had dropped out in order to characterize the Course of PROEJA offered by the institution and to identify the possible reasons for dropout in this type of education. The results indicated that there are several causes of dropout, however, some deserve to be underlined: the lack of identification with the professional expertise that has offered limited demand in the labor market, the unpreparedness of teachers to work in this type of education and the difficulties relating to accessibility especially regarding the lack of transportation. Finally, it is concluded that to change this context it becomes necessary to readjust the offering of the Course and make dynamic the pedagogical practice by redirecting the activities proposed for such courses. In addition to reviewing the proposed methodology, it is important to expand the horizons of the professionals involved in the process by providing a better idea about the real needs of students and the course.

Key words: Dropout, Youth's and Adult's Education, Public policies.

LISTA DE SIGLAS

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEB - Câmara de Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNEA - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

EAFST - Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FUNDEF - Fundo do Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFES - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

IFETs - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC - Ministério da Educação e da Cultura

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

PLANFOR - Plano Nacional de Formação do Trabalhador

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

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SESC - Serviço Social do Comércio

SESI - Serviço Social da Indústria

SEST - Serviço Social do Transporte

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Carga horária sob a responsabilidade de docentes do PROEJA 2007-2009 em porcentagem.....	54
Figura 2 - Profissão dos participantes da pesquisa matriculados em 2009 em porcentagem..	61
Figura 3 - Carga horária dos participantes da pesquisa matriculados em 2009 em porcentagem.....	62
Figura 4 - Dificuldades apontadas pelos participantes da pesquisa matriculados em 2009 em porcentagem.....	63
Figura 5 - Como os participantes matriculados em 2009 visualizam o desenvolvimento das disciplinas em porcentagem.....	64
Figura 6 - Faixa etária dos evadidos 2007-2009 em porcentagem.	65
Figura 7 - Profissão dos evadidos 2007-2009 em porcentagem.....	66
Figura 8 - Carga horária de atividades diárias dos evadidos 2007-2009 em horas.	66
Figura 9 - Período em que se encontravam matriculados no momento da evasão - 2007-2009.	67
Figura 10 - Motivos da matrícula no PROEJA - Evadidos 2007-2009.....	68
Figura 11 - Faixa etária dos entrantes em 2010 em porcentagem.	70
Figura 12 - Profissão dos entrantes em 2010 em porcentagem.....	70
Figura 13 - Carga horária diária de trabalho dos entrantes em 2010 em porcentagem	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Demonstrativo do público alvo da pesquisa.	52
Quadro 2 - Nível de formação dos docentes que atuaram ou atuam junto ao PROEJA - 2007/2009.	53
Quadro 3 - Perfil dos ingressos no ano de 2007 em porcentagem.	56
Quadro 4 - Evolução dos ingressantes no curso em 2007, com ênfase na evasão.	57
Quadro 5 - Perfil dos ingressos no ano de 2008 em porcentagem.	58
Quadro 6 - Evolução dos ingressantes no curso em 2008, com ênfase na evasão.	58
Quadro 7 - Perfil dos ingressos no curso em 2009 em porcentagem.	59
Quadro 8 - Evolução dos ingressantes no curso em 2009, com ênfase na evasão.	59
Quadro 9 - Perfil dos ingressos no curso em 2010 em porcentagem.	60
Quadro 10 - Evolução dos ingressantes no curso em 2010, com ênfase na evasão.	60
Quadro 11 - Demonstrativo do ingresso e da evasão dos alunos do PROEJA no período de 2007 a 2010/1º Período.	67

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	1
2	REVISÃO DE LITERATURA.....	5
2.1	Educação Profissional no Brasil.....	6
2.2	Breve Histórico da EJA no Brasil	13
2.2.1	A educação de adultos antes da Constituição Federal de 1988	13
2.2.2	A EJA após a Constituição Federal de 1988	17
2.3	A EJA Como Modalidade de Educação Profissional	24
2.3.1	Concepções da EJA	24
2.3.2	Sujeitos da EJA.....	26
2.3.3	Funções da EJA	35
2.4	A Evasão Escolar no PROEJA	38
2.4.1	Caracterização da evasão escolar	38
2.4.2	Causas da evasão escolar no PROEJA	41
3	MATERIAL E MÉTODOS	49
3.1	Referências e Dimensões da Pesquisa Qualitativa	50
3.2	Instrumentos de Pesquisa	52
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	53
4.1	Professores.....	53
4.2	Alunos Matriculados	56
4.3	Evadidos - 2007/2009.....	64
4.4	Matriculados no 1º Período/2010 - Entrantes.....	69
4.5	Entrevistas Gravadas Com Aluno Matriculado e Ex-aluna.....	72
4.6	Entrevista Gravada Com Evadido	73
4.7	Entrevistas Simples Com Representantes de Órgãos Governamentais	73
4.8	Conversas Grupais Informais/Narrativas.....	75
4.9	Questionários	76
4.10	Análise Documental	76
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	77
6	REFERÊNCIAS	81
7	ANEXOS	90
	Anexo A - Matrizes Curriculares.....	91
	Anexo B - IFES <i>Campus</i> Santa Teresa - breve histórico	93
	Anexo C - O PROEJA no IFES <i>Campus</i> Santa Teresa	95
	Anexo D - Entrevistas gravadas	97
	Anexo E - Questionários	102
	Anexo F - Entrevista com os representantes dos órgãos governamentais.....	111
	Anexo G - Narrativas.....	113

1 INTRODUÇÃO

Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; ensinar exige saber escutar; ensinar exige querer bem aos educandos; ensinar exige a convicção de que a mudança é possível.

Paulo Freire

A evasão escolar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Instituto Federal do Espírito Santo *Campus* Santa Teresa (IFES-ST), tem se mostrado de significativa importância em virtude dos resultados obtidos no decorrer e ao final do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio com Habilitação em Agroindústria na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, objeto de estudo desta pesquisa.

A evasão escolar é, indubitavelmente, uma das faces da exclusão social também no que diz respeito à EJA, já que os estudantes matriculados nesta modalidade de ensino se veem excluídos da e pela sociedade quando deveriam sentir-se parte e patícipes da mesma e acabam por serem castigados ao não alcançarem, por motivos diversos e não alheios às instituições de ensino, a educação chamada formal. A escola, por sua vez, não demonstra ter subsídios o bastante para reverter a situação que ora se apresenta. Esses alunos, então, acabam por fortalecer o estereótipo que os cerca e acabam por adotá-lo juntamente com os rótulos de “atrasados”, “velhos” ou “incapazes de aprender”.

A maioria dos jovens e adultos que se encontram no entorno do IFES-ST, em algum momento, já frequentaram a escola, mas por diversas razões evadiram-se para buscá-la anos depois, sendo que muitos destes retornam com grande possibilidade de evadir novamente. Esta realidade não é observada unicamente na EJA oferecida pelo citado *Campus*, já que o retrato histórico da educação brasileira é marcado pelas consequências causadas pelo processo de exclusão desde sua gênese.

Ao tratar da exclusão, Dubar (1996, p. 111 *apud* Demo 1998, p. 24), comenta que:

A exclusão social é inicialmente uma ausência durável de emprego, mas é igualmente uma perda de relações sociais [...]. Não podemos compreender nada da exclusão se não é analisada a maneira pela qual é produzida pelas instituições: a empresa, a escola, a cidade.

É preocupante a eventual ocorrência da evasão fruto da adoção de metodologias e objetivos que não observam as reais necessidades dos alunos de EJA, ou seja, não consideram pontos cruciais como a sua realidade, sua origem, seus sonhos e ideais, perspectivas e expectativas. Tal possibilidade exige um acompanhamento mais apurado da metodologia eleita para a oferta do curso, além de incentivar a inovação da prática docente com o intuito de despertar maior interesse dos próprios professores pelas raízes do curso para que possam ter como um dos objetivos a permanência dos alunos dentro da sala de aula, bem como o crescimento pessoal e profissional destes estudantes, além de colaborar para que vençam o preconceito que eles próprios, a exemplo de vários profissionais, alimentam acerca de sua capacidade de aprendizagem.

Ressalte-se que os cursos oferecidos na modalidade de EJA tal qual os alunos que neles se matriculam possuem características diferenciadas, conforme disposto na seção V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) intitulada “Da Educação de Jovens

e Adultos”. Nesta concepção de educação cresce a importância do processo de gestão educacional para possibilitar a construção do conhecimento, como sendo um processo interativo. Assim, a EJA deve formar um cidadão autônomo, criativo, crítico, que saiba organizar seu pensar, e não seja um mero repetidor de tarefas.

Em face disso pode-se dizer que as políticas públicas brasileiras voltadas para a EJA, devem ater-se aos fatores que permeiam a vida dos trabalhadores estudantes e verificar quais as suas reais necessidades. Pode-se afirmar que a oferta de programas de massa para pessoas em idade mais avançada tem sido, atualmente, uma ação ineficaz que não tem alcançado os objetivos reais de inclusão. Isto porque muitos dos problemas enfrentados por estudantes e professores de EJA têm sua origem nas primeiras séries do Ensino Fundamental e chegam a atingir o Ensino Médio, o que se pode observar claramente pelo acompanhamento feito pelo setor pedagógico da instituição estudada.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2007), a EJA era frequentada em 2007 por cerca de 10,9 milhões de pessoas, dado que correspondia a 7,7% da população com faixa etária de 15 anos ou mais de idade. Das 8 milhões de pessoas que passaram pela EJA antes do ano 2007, 42,7% não concluíram o curso, e o motivo mais apontado para o abandono foi a incompatibilidade do horário das aulas com o de trabalho ou a necessidade de procurar trabalho (27,9%). Logo após, aparece a falta de interesse pelo curso oferecido (15,6%).

Tal realidade é mais evidente na região sudeste, que apresentou a maior proporção de desistências por insatisfação com o curso, com 26,1% dos casos pesquisados e a falta de interesse foi a principal razão para que as pessoas nunca tivessem frequentado um curso de educação profissional. Observe-se que esse padrão é similar para todas as faixas etárias.

Recomendações acerca da definição da metodologia de trabalho da EJA em nível médio têm sido objeto de estudo por vários pesquisadores, sendo consenso que se deve tomar como referencial nesta modalidade de ensino um conceito amplo de Educação Profissional que envolva as dimensões política, científica, técnica e tecnológica da preparação para o trabalho. Desta forma a EJA deve considerar aspectos como a diversificação do público-alvo, a possibilidade de adequação dos cursos oferecidos à demanda e a expectativa de empregabilidade decorrente da conclusão do curso.

Preocupante, então, é o resultado da pesquisa do IBGE ao apurar que 1,6 milhões de pessoas que participaram da modalidade de EJA nunca desenvolveram atividades voltadas para a área de formação do curso desenvolvido, sendo que 40,1% afirmaram ter encontrado uma oportunidade melhor de trabalho em área diversa, e 27,9% não encontraram vagas de trabalho na área de formação.

Desde 2007 o IFES-ST oferece o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio com Habilitação em Agroindústria na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), em regime semestral, com duração de dois anos e oferta de 30 vagas por ano. O curso oferecido pertence à área tecnológica Produção Alimentícia, que exige uma carga horária mínima de 1200 horas, acrescida de 1200 horas voltadas para a Educação Geral.

Segundo o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) verificado à época do desenvolvimento da pesquisa, o Técnico em Agroindústria desenvolveria atividades voltadas para o processamento e conservação de matérias-primas, produtos e subprodutos da indústria alimentícia e de bebidas, realizando análises físico-químicas, microbiológicas e sensoriais. Tal profissional deveria auxiliar no planejamento, coordenação e controle de atividades do respectivo setor; realizar, ainda, a sanitização das indústrias alimentícias e de bebidas; controlar e corrigir desvios nos processos manuais e automatizados, além de acompanhar a manutenção de equipamentos e participar do desenvolvimento de novos produtos e processos

(MEC/CNCT, 2007/2008).

Porém, de acordo com o CNCT publicado no ano 2009, o Técnico em Agroindústria passa a operacionalizar o processamento de alimentos nas áreas de laticínios, carnes, beneficiamento de grãos, cereais, bebidas, frutas e hortaliças; auxiliar e atuar na elaboração, aplicação e avaliação de programas preventivos, de higienização e sanitização da produção agroindustrial; atuar em sistemas para diminuição do impacto ambiental dos processos de produção agroindustrial; acompanhar o programa de manutenção de equipamentos na agroindústria; implementar e gerenciar sistemas de controle de qualidade e identificar e aplicar técnicas mercadológicas para distribuição e comercialização de produtos ((MEC/CNCT, 2009).

O quadro de docentes do curso em estudo é constituído por profissionais em número suficiente e com qualificação específica na área de atuação. Dos 26 docentes que já ministraram ou ainda ministram disciplinas junto ao curso no período estudado, 12 possuem grau de especialização, 12 são Mestres e 02 Doutores. No entanto, observa-se uma grande rotatividade de docentes e evidencia-se também a falta de formação específica dos mesmos para atuação junto a cursos desta modalidade de ensino.

O Setor de Agroindústria possui infraestrutura disponível suficiente para a realização de aulas práticas e ainda que eventualmente a Instituição não possua determinados tipos de ingredientes, isso aparentemente não resulta em prejuízos didáticos para os estudantes nem ao desenvolvimento planejado pelos docentes responsáveis pelos componentes curriculares da área profissional, que determinam seus procedimentos de acordo com a disponibilidade de material didático.

O Município de Santa Teresa é essencialmente agrícola com predominância da Agricultura Familiar, no entanto, os jovens e adultos que não tiveram oportunidade de escolarização à época própria nem sempre exercem atividades no meio rural e veem a educação como alternativa para inserção no mercado de trabalho urbano em face das dificuldades verificadas no âmbito agrícola e de muitos deles residirem em pequenos aglomerados urbanos.

Saliente-se que a oferta do curso em questão foi definida após levantamento de demanda realizado na área de abrangência da Instituição de Ensino; observe-se, porém, que a clientela pesquisada indicou, neste mesmo momento, grande interesse por estudos no âmbito da Informática. No entanto, para o oferecimento do curso em foco, levou-se em consideração o fato de que a Instituição de Ensino já possuía um setor de Agroindústria com equipamentos adequados e em condições de receber estudantes e docentes.

Ao constatar um significativo índice de evasão no curso PROEJA, o Serviço de Supervisão Pedagógica do IFES *Campus* Santa Teresa realizou um diagnóstico com vistas a definir o perfil da clientela matriculada. A partir disso, verificou-se o nível de expectativa e de satisfação dos estudantes matriculados com o curso ministrado e observou-se que parcela significativa do alunado já desenvolvia atividades ou possuía expectativa de atuação no âmbito da formação profissional oferecida. Importante observar que boa parte da clientela que preenche os requisitos para se matricular também não tem se mostrado sensibilizada ao ingresso no curso oferecido, sobrando vagas em aberto.

A verificação do histórico da modalidade de EJA no país desvela campanhas de educação de adultos que apontam como resultado a ineficiência e a ineficácia do Estado em garantir, com a utilização das políticas públicas adotadas, condições de oferta de vagas e a permanência dos estudantes na instituição escolar. Tais políticas fracassaram provavelmente porque acabaram por ser desestimuladas e/ou abandonadas no decorrer do tempo.

Diante da situação observada surgiu a indagação sobre as origens do alto índice de evasão verificado no curso ministrado pelo IFES-ST. Então, buscou-se verificar se o mesmo seria decorrente de limitações estruturais e/ou ligadas à concepção do curso tanto por parte da

instituição como por parte dos alunos ou se estaria relacionado com a falta de perspectiva dos estudantes após a qualificação profissional e a reduzida oferta de áreas de atuação no âmbito do PROEJA.

Neste contexto, o objetivo desta pesquisa foi estudar a evasão escolar no Curso PROEJA com habilitação em Agroindústria, ministrado pelo IFES-ST. Afinal, observa-se que um grande número de jovens e adultos que não puderam frequentar a escola em idade própria tem retornado à instituição de ensino, mas vários deles acabam por abandoná-la novamente.

A presente pesquisa se justifica pela necessidade de se envidar esforços para que a EJA contemple uma concepção de educação emancipadora destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que a tiveram de forma insuficiente. Esta proposta de capacitação encontra eco no Programa de Alfabetização Solidária (PAS) do qual participou a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, norteador em “oposição à visão reducionista de alfabetização como domínio precário da leitura e da escrita, não acompanhado da necessária leitura crítica da realidade, associada ao processo político de transformação, sem o qual não se alcançará a cidadania” (CUPOLILLO et al., 2001, p. 183-188).

2 REVISÃO DE LITERATURA

Os verdadeiros analfabetos são aqueles que aprenderam a ler e não leem.

Mário Quintana

A história da EJA no Brasil guarda estreita relação com a trajetória da educação no país, que experimentou diferentes concepções de ensino-aprendizagem desde sua colonização pelos povos europeus até a promulgação da atual LDBEN (Lei nº 9.394/96).

Na trajetória construída em resposta às intencionalidades das políticas educacionais no Brasil encontram-se várias expressões da EJA, envolvendo interesses e conflitos entre as classes sociais pelos vários segmentos, grupos e representações que as compõem no Estado e na sociedade. As experiências de EJA refletiram o direcionamento integrador ao projeto de desenvolvimento econômico e social idealizado e praticado principalmente a partir dos anos 30, face à emergência do capitalismo. O Manifesto dos Pioneiros da Educação, divulgado em 1932, provocou grandes oposições por parte da nova intelectualidade católica também emergente e interessada em direcionar os rumos da educação brasileira (CUNHA, 1981).

Neste contexto se organizou diferenciadas formas de se ler a realidade respeitando-se a diversidade cultural tão presente e visível no território brasileiro, transformando, assim, a perspectiva de se fazer a EJA. Por influência de Freire, as políticas públicas puderam revelar as especificidades culturais, econômicas e sociais locais e regionais e os problemas sociais existentes, bem como os potenciais de mudança a partir da ação dos sujeitos integrados, enraizados em sua cultura.

O pano de fundo da política educacional tem sido o interesse social, entretanto, verifica-se que, invariavelmente, tais ações mostram tendência reparadora, equalizadora e qualificadora, destinadas a responder às necessidades econômicas e sociais advindas da organização do sistema capitalista.

O capitalismo passa por constante reorganização, da mesma forma que as várias instâncias que lhe são íntimas e que lhe oferecem o suporte de que precisa, reforçando, assim, a lógica capitalista. Dentre elas encontra-se a escola, uma vez que nela são trabalhados fatores intrínsecos à formação geral do indivíduo, tais como valores, idéias, princípios, dentre outros.

A EJA no Brasil segue a mesma direção do histórico da educação como um todo. Este histórico caminha junto com tudo o que se conhece dos modelos sociais, políticos e econômicos, e das relações de poder impostas aos brasileiros pelos grupos dominantes. Assim, como já se podia prever, a EJA tem manifestado essa condição perturbadora: os grupos hegemônicos se reestruturam e fazem uso de novas máscaras objetivando sempre a manutenção da subalternidade das classes menos favorecidas.

Indubitavelmente não se pode analisar a política social sem se remeter à questão do desenvolvimento econômico, ou seja, à transformação quantitativa e qualitativa das relações econômicas, decorrente do processo de acumulação particular de capital. O contrário também precisa ser observado: não se pode examinar a política econômica sem se deter na política social (VIEIRA, 1992).

A identidade peculiar da EJA é posta nos termos da Resolução nº 1/2000 do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e do Parecer da CEB nº 11/2000, que exige a observância do perfil dos estudantes e suas faixas etárias, além de considerar os princípios da equidade, da diferença, da proporcionalidade e da proposição de modelo pedagógico próprio. Neste sentido, o Decreto nº 5.478/2005, com as adequações do

Decreto nº 5.840/2006, instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), destinado a fortalecer os projetos de inclusão social visando oferecer qualificação profissional e elevar a escolaridade dos trabalhadores com trajetórias escolares interrompidas (BRASIL, 2007).

Obviamente, nem todo problema pedagógico pode ser reduzido à questão didático-metodológica da prática educativa, uma vez que a redefinição concreta da metodologia de ensino exige alteração nos elementos estruturais que a condicionam, assim como nos estereótipos que sustentam o trabalho pedagógico. Logo, um adulto, ao procurar um curso de EJA, tem dentro de si uma grande expectativa e um desejo enorme de aprender, o que não basta para que o mesmo esteja motivado ou queira aprender a “ler a vida” se não encontrar locais disponíveis para ensinar-lhe.

Um problema recente tem sido a falta de consenso sobre as nuances da oferta de ensino público noturno para jovens e adultos trabalhadores, seja para iniciação ou complementação da escolaridade formal. Dentre as modalidades previstas na Lei nº 11.741/2008 predomina nas instituições de ensino tecnológico o ensino técnico integrado, através de cursos que, além da formação geral, possibilita que os estudantes adquiram conhecimentos em determinada área de formação profissional. Tais cursos geralmente são definidos em virtude de peculiaridades como: infraestrutura disponível, perfil do corpo docente e vocação regional, podendo resultar na oferta de cursos alheios às demandas sociais.

Não se pode discutir integração sem se referir à didática no que se refere a relacionar parte, totalidade, conhecimentos gerais e específicos, contemporaneidade e historicidade. Sendo assim, a interdisciplinaridade é fator necessário e fundamental, portanto, deve ser compreendida como um princípio organizador do currículo integrado bem como método de ensino-aprendizagem. Enfatiza-se que a integração dos fatores acima citados no currículo depende também de uma postura epistemológica, cada um a partir de suas referências, mas costurando, todo o tempo, relações com os demais.

2.1 Educação Profissional no Brasil

A educação brasileira experimentou, ao longo de sua história, desde o período jesuítico até a atual LDBEN, diferentes concepções de ensino que foram moldadas para servir aos interesses dos grupos ideológicos dominantes. Inicialmente o ensino profissionalizante foi pautado em um caráter de cunho assistencialista e era destinado a amparar os desvalidos da sorte, posteriormente buscou atender à crescente demanda de mão-de-obra apontada pelo mercado, seja pelo aprimoramento das habilidades artesanais, seja pelo incremento na produtividade agroindustrial e melhoria da qualidade dos produtos e serviços prestados.

No início do século XX o termo educação profissional começou a ser utilizado, mais precisamente em 1909, com a emissão do Decreto nº 7.566, que criou as Escolas de Aprendizes Artífices. Estas ofereciam cursos de artes gráficas, mecânica, sapateiros, ferroviários e alfaiates, sendo gratuitos e de caráter profissionalizante para os filhos dos desfavorecidos da fortuna, comprometendo-se, depois, a formar técnicos para a indústria. Estas escolas passaram a ter atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, consolidando-se, então, uma política de incentivo ao desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola.

Em 1931 ocorreu a criação do Conselho Nacional de Educação e, neste mesmo ano, foi efetivada a reforma educacional denominada Francisco Campos, que prevaleceu até 1942. Por meio do Decreto Federal nº. 20.158 foi organizado o ensino profissional comercial e regulamentou-se a profissão do contador. Este foi o primeiro instrumento legal a estruturar cursos já incluindo a idéia de itinerários de profissionalização.

No ano 1942, pelo Decreto-Lei nº. 4.073, o Presidente Getúlio Vargas sancionou a Lei Orgânica do Ensino Secundário, Industrial, Comercial, Agrícola e Normal, intitulada Reforma Capanema. Com esta Lei Orgânica e as normas subsequentes manteve-se no Executivo Federal, além de suas redes de escolas técnicas oriundas da transformação das antigas Escolas de Aprendizes Artífices, Liceus e Escolas Industriais e Comerciais, Agrícolas e Normais, o poder de autorizar, reconhecer e fiscalizar os estabelecimentos de outras esferas que se propusessem atuar nesse campo.

Esse Decreto-Lei propiciou ainda a criação de entidades especializadas, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Ensino Comercial (SENAC). Foi promulgada, em 1946, a Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei nº 8.529), do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530) e do Ensino Agrícola (Decreto-Lei nº 9.613). Em 1959, por meio da Lei nº 3.552, regulamentada pelo Decreto nº 47.038, foi reformado o Ensino Industrial em todo o país, dando autonomia e descentralização administrativa para as instituições de ensino industrial mantidas pelo Ministério da Educação e Cultura e o alargamento do conteúdo geral dos cursos técnicos em vigência.

A Lei nº 4.024/61 fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional após mais de uma década de debates entre os defensores da educação tradicional, representada pela Igreja Católica, e os defensores da educação nova, representada pelos que haviam assinado o “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”. A partir de 1964 o debate educacional foi sufocado pelo golpe militar e em 1971 foi sancionada a Lei nº 5.692. Machado (1989), em seus estudos, já observava que as mudanças do Ensino Profissional não ocorreram imediatamente, em virtude das circunstâncias que tais mudanças geravam ou poderiam vir a gerar.

O ensino técnico manteve-se, então, funcionando da mesma forma que antes, já que continuava sendo o principal formador de mão-de-obra especializada. A Lei Federal nº 5.692/71, que reformulou a Lei Federal nº 4.024/61, no que diz respeito à educação profissional, também representou um capítulo marcante ao generalizar a profissionalização do ensino médio, à época denominado 2º Grau. Com os efeitos da introdução generalizada do ensino profissionalizante neste nível de ensino sem a preocupação de se preservar a carga horária destinada à formação de base, a Lei nº 5.692/71 gerou falsas expectativas relacionadas à educação profissional ao se difundir habilitações profissionais dentro de um ensino de segundo grau sem identidade própria e sem nenhuma tecnologia.

A publicação da Lei nº 7.044/82 não trouxe nenhuma mudança expressiva, apenas tornou o ensino profissionalizante facultativo, referendando o que já se praticava nas escolas, reafirmando a concepção do ensino médio como uma modalidade destinada aos já socialmente incluídos nos benefícios da produção e do consumo, preparando-os para ingressar na universidade. Nos anos 80 as políticas públicas de educação refletiram a situação de modelo político vigente à época, representado pelo regime militar, autoritário e centralizador. Somente em 1986 o governo reconheceu a necessidade da criação de novas escolas de ensino profissional no país para atender as exigências do mundo do trabalho.

No ano de 1988 foi promulgada a Constituição Federal da República Federativa do Brasil, cujos artigos 205 a 214 preveem que “a Educação é um direito de todos”, objetivando o pleno desenvolvimento da cidadania e a qualificação para o trabalho; que o ensino será gratuito e de qualidade em estabelecimentos oficiais. Determinam, também, o estabelecimento do plano nacional de educação plurianual, visando à articulação do ensino em seus diversos níveis e a integração das ações do poder público que conduzam à formação para o trabalho, à erradicação do analfabetismo, à universalização do atendimento escolar, à melhoria da qualidade de ensino, à promoção humanística, científica e tecnológica do país (BRASIL, 1988). Pela Lei nº 8.948/94, permitiu-se que as Escolas Técnicas Federais se transformassem em Centros de Educação Federal de Ensino Profissional e Tecnológico.

A Lei nº 9.394/96 estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nela está previsto que a educação deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Em seu art. 39 se prevê, por meio da nova redação dada pela Lei nº 11.741/08, que a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

O governo federal baixou, em 1997, o Decreto nº 2.208/97, separando os cursos técnicos de nível médio, que até então eram oferecidos de forma integrada, passando, assim, a funcionar em dois segmentos distintos: ensino médio e educação profissional de nível técnico. Desta feita, as instituições federais de ensino foram desestimuladas a oferecer a educação básica de nível médio, o que ocasionou a separação em duas modalidades de ensino: a de ensino médio, direcionado a acadêmicos que tinham intenções de continuar seus estudos, e a de ensino profissional, destinada a trabalhadores (BRASIL, 2004, p. 22), apoiada em métodos e técnicas conservadoras, retrocedendo à educação dos anos 1940.

Em 1999, pela Resolução do CNE/CEB nº 04, foi alterada a redação dada pelo Decreto nº 2.208/97, que institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico, que mais tarde foi atualizada pelo Decreto nº 5.154/2004. Durante o primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva foi revogado o Decreto nº 2.208/97 pelo Decreto nº 5.154/2004, que retomou a regulamentação do § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394/96.

O Decreto nº 5.154/2004 prevê, em seu artigo 4º, §1º que a “Educação Profissional de nível médio, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio e dar-se-á de forma integrada, concomitante ou subsequente”. O Conselho Nacional de Educação emitiu o Parecer CNE nº 39/2004, com a recomendação de que o curso de ensino profissional e tecnológico de nível médio realizado na forma integrada com o Ensino Médio deverá ser considerado um curso único desde a sua concepção e seja integrado, nos termos do projeto pedagógico da instituição de ensino.

Inúmeras foram as reformas implementadas no ensino nacional, porém, permanece evidente o caráter tecnicista da educação, que tende a formar profissionais objetos e não sujeitos da transformação social. Para Silveira (2006), a intenção implícita na LDBEN é a de que a educação profissional seja o eixo pelo qual o indivíduo obtenha êxito no mercado de trabalho a partir do desenvolvimento de habilidades e competências voltadas para o exercício profissional. Entretanto, relevantes são as críticas a este modelo que transforma a educação profissional numa condição de mercadoria negociada entre governos e entidades da sociedade civil na busca por recursos públicos, formando um verdadeiro “balcão de negócios” (KUENZER, 2003).

Na tradição educacional brasileira o termo educação traz em seu bojo o pressuposto de que a formação geral tem como objetivo fundamental o desenvolvimento humano integral informado por valores éticos, sociais e políticos, de modo a se preservar a dignidade intrínseca do ser humano e a desenvolver ações junto à sociedade. Tal concepção pressupõe uma leitura atualizada do mundo nas suas implicações econômicas, culturais e científico-tecnológicas, inclusive no âmbito da educação profissional. Nesse sentido se posicionou a LDBEN, ao prescrever em seu artigo 39 que “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 1996).

Foi a LDBEN que introduziu a expressão educação profissional, disciplinando-a num capítulo separado da educação básica e isso trouxe algumas consequências benéficas e outras indesejáveis, especialmente por admitir a falta de objetividade e equívocos na sua regulamentação. Quanto às debilidades reitere-se o Decreto nº 2.208/97 que, ao regulamentar

a educação profissional, prescreveu, expressamente, sua separação do ensino médio ainda que fosse permitida a ministração de ambos de forma concomitante. Em decorrência desta separação verificou-se um efetivo distanciamento entre as ações pedagógicas destinadas à formação para o trabalho e àquelas que visavam a formação para a vida, exigindo severas modificações na estrutura educacional existente no país.

Inúmeras foram as manifestações no âmbito educacional repudiando a ministração das duas modalidades de ensino de forma estanque. Em resposta o Governo Federal editou o Decreto nº 5.154/2004, que, embora tenha restabelecido o sentido preconizado pela LDBEN ao prever a possibilidade da oferta de forma integrada da educação profissional no âmbito do ensino médio, o fez colocando essa alternativa no mesmo nível de importância das demais formas de articulação, ou seja, concomitante e sequencial. Ratificou-se assim o mais perverso efeito do Decreto nº 2.208/97: a desvinculação entre formação para o trabalho e a elevação dos níveis formais de escolaridade permanecem como a tendência predominante de (des)qualificação para o trabalho ofertada pelo sistema público de educação.

Acerca da gênese do mencionado decreto, Frigotto et al. ressaltam que ele é fruto de um conjunto de disputas, por isso é um documento híbrido. O avanço na educação mais completa, na formação humana defendida para jovens e adultos trabalhadores, não se dá apenas pela contestação aos seus elementos de acomodação aos diferentes interesses que se enfrentam durante sua elaboração e que continuam ativos na sua possível implementação. A sua pretensão é a (re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória da classe (FRIGOTTO et al., 2005).

Nesta linha Oliveira mostra-se coerente quando diz que a LDBEN não estabeleceu que o ensino médio tivesse como objetivo formar trabalhadores para os interesses imediatos do mercado de trabalho. Então, quando da sua regulamentação, foi determinada a separação entre educação profissional e formação geral, reafirmando a cisão entre a formação para o trabalho e a formação para a continuidade dos estudos. Felizmente, tal condição foi tornada sem valor e foi reafirmada a possibilidade da articulação entre a formação para o trabalho e a preparação para a continuidade dos estudos na última etapa da educação básica (OLIVEIRA, R., 2008).

Ao comentar o Decreto segregatório, Gentili alerta que mais uma vez a educação e o trabalho passaram a formar identidades fragmentadas e polivalentes a serviço da acumulação do capital por meio da reorganização do estado capitalista na sua versão neoliberal (GENTILI, 1994). Neste cenário, Frigotto reflete acerca da possibilidade de tais concepções e políticas estarem formando não cidadãos ativos, mas passivos, não mais trabalhadores, mas apenas colaboradores, déspotas de si mesmos, em favor da produtividade, da competitividade, da manutenção do emprego e até mesmo de uma reconversão (FRIGOTTO, 1997).

A dualidade entre ensino acadêmico e profissional evidencia a ação demagógica das elites quando afirmam o compromisso com a democratização do processo educacional e a garantia de acesso à maioria da população, visto que negam a perspectiva de a escola ser um espaço para a formação integral do cidadão. Para Oliveira R. isto se torna premente porque o núcleo da reforma da educação profissional é o fomento à empregabilidade compreendida como um conceito ideológico que desconsidera os fatores políticos, sociais e econômicos determinantes do desemprego. O que não implica dizer que o mercado não ganhe com o aumento da qualificação dos trabalhadores (OLIVEIRA, R., 2008).

As peculiaridades do contexto atual exigem uma nova postura do cidadão, incluindo condutas e procedimentos participativos para garantir sua efetiva integração à sociedade. Nesta concepção a educação profissional obtém enorme importância, visto que antes de ser reprodutora de desigualdades sociais, traz em si um potencial transformador, pois, já que promove uma educação de qualidade e menos espontaneísta, pode possibilitar a compreensão da realidade e permitir que a classe trabalhadora entenda os artifícios empregados com o intuito de dominação e adaptação (SILVEIRA, 2006).

A respeito do papel da educação enquanto mecanismo de transformação social é oportuno colacionar os ensinamentos de Freire, que concebe a educação como uma resposta da finitude da infinitude. Isto porque o homem é inacabado e sabe-se inacabado, devendo ser o sujeito de sua própria educação e não o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém. Salienta o ilustre educador que o desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada dia mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora (FREIRE, 2008).

É consenso que a educação profissional possui um ambiente propício para a denominada educação bancária, na qual Freire visualiza o professor como um ser superior que ensina a ignorantes e o educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Neste modelo educa-se para arquivar o que se deposita, mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça. A consciência bancária é pautada na idéia de que quanto mais se dá mais se sabe, mas a experiência revela que este sistema forma indivíduos medíocres, porque não há estímulo para a criação (FREIRE, 2008).

Para Cury o fundamento da sociedade humana é o trabalho, pois o homem enquanto trabalha é também um ser ético. Ele não é tido como meio, mas como fim em si mesmo, e por isso deve ser respeitado e tudo o que faz deve produzir felicidade. E todo trabalhador deve se transformar em um “cidadão do mundo” (CURY, 1984). Ou seja, todo cidadão precisa estar preparado para se articular com a sociedade e a diversidade de demandas que se apresentam e buscar, por meio da realização de uma atividade laboral, atender as necessidades diárias que se impõem.

O trabalho é um processo do qual participam homem e natureza. É um processo em que o homem, por meio de sua ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Neste sentido Marx pondera que

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. (MARX, 1989, v. 1).

Saliente-se que o modelo de educação técnico-profissional adotado no Brasil é praticamente ditado por organismos internacionais como o Banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que são as novas ordenações da lógica mundial do sistema capitalista.

Muitas de suas orientações são os guias para a elaboração e execução de políticas públicas no continente, e na educação profissional não foi diferente, pois a Teoria do Capital Humano se generalizou e recentemente foi a responsável pelas grandes reformas praticadas nos países pobres ao aplicarem ajustes estruturais a eles impostos (VELHO, 2009).

O Brasil, um país economicamente de semiperiferia, que se diz politicamente democrático, mas que apresenta as marcas da desigualdade social, orienta-se pela Teoria da Modernização. Desta forma, os governantes visam encaixar a profissionalização a nível de educação superior, para que os futuros empresários promovam o desenvolvimento do país no *ranking* dos emergentes.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) esse tipo de política educacional tornou-se mais visível. Neste período adotou-se programas que objetivam criar vínculos entre Educação e a área de Ciência e tecnologia. Objetivou-se, com isso, desenvolver

a competência científica e tecnológica considerada fundamental para a qualidade do ensino básico, secundário e técnico, além de aumentar a qualificação geral da população. Estratégias que permitissem o aumento da competitividade econômica e o desenvolvimento do setor industrial também estavam ligadas à política educacional. A educação, assim, passa a encorpar um projeto nacional voltado para a esfera econômica.

Vale lembrar que a Educação era uma das cinco metas apontadas pelo governo como prioridades, e falava-se no incentivo à universalização do acesso ao primeiro grau. No entanto, as medidas neoliberais aplicadas durante o governo de FHC não obtiveram o resultado esperado já que houve expansão, mas sem a qualificação necessária para o reposicionamento do Brasil no mundo globalizado, como desejava o Banco Mundial.

Verifica-se por parte das elites a falta de interesse na formação humanista do trabalhador, sem a qual é comprometido o exercício da cidadania para entendimento da realidade e transformação das condições sociais. Consideram ainda que a educação deve ser a mínima possível, bastando que o trabalhador seja capaz de executar a sua tarefa. Ou seja, ele deve ser competente e possuir as habilidades necessárias ao seu ofício, e nada além disso. A adoção desse modelo na educação profissional resultou em uma formação fragmentada do trabalhador, sem percepção da realidade como um todo (CARVALHO, 2009).

O empresariado, por meio da Confederação Nacional da Indústria, há algum tempo tem chamado a atenção para o distanciamento entre o sistema educacional e as exigências do setor produtivo. Para o setor, até mesmo as experiências de formação profissional desenvolvidas pelo SENAI, reconhecido como sinônimo de qualidade na educação profissional, necessitam ser reformuladas, visto que, em virtude de modificações nas técnicas de produção, corre-se o risco de acentuar o distanciamento entre o exigido na produção e as respostas que os trabalhadores podem dar (OLIVEIRA, R., 2003).

Este distanciamento entre o sistema educacional e a sociedade tende a formar profissionais alheios às exigências de uma realidade que se mostra dinâmica. Segundo o entendimento de Gramsci, mesmo antes do Toyotismo formaram-se os intelectuais do tipo urbano, definidos como aqueles que

[...] cresceram junto com a indústria e são ligados às suas vicissitudes. A sua função pode ser comparada à dos oficiais subalternos no exército: não possuem nenhuma iniciativa autônoma na elaboração dos planos de construção; colocam em relação, articulando-a, a massa instrumental com o empresário, elaboram a execução imediata do plano de produção estabelecido pelo estado-maior da indústria, controlando suas fases executivas elementares. (GRAMSCI, 2004, p. 22).

Frigotto adverte que um equívoco frequente e recorrente nas análises da educação no Brasil, em todos os seus níveis e modalidades, tem sido o de tratá-la em si mesma e não como constituída e constituinte de um projeto dentro de uma sociedade cindida em classes, frações de classes e grupos sociais desiguais. O projeto da burguesia brasileira não admite a universalização da escola básica e reproduz, por meio de diferentes mecanismos, a escola dual e uma educação profissional e tecnológica restrita à formação do “cidadão produtivo” submisso e adaptado às necessidades do capital e do mercado (FRIGOTTO, 2007).

Considerando-se os números da formação profissional no Brasil, de acordo com dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano de 2006, a rede privada respondeu por 54,8% das matrículas relativas à formação profissional; a rede estadual ampliou sua participação em relação a 2005 (26,6%) para 31,4% em 2006. No que se refere à educação profissional, no ano de 2006, as estatísticas mostraram um crescimento de 5,3% em relação a 2005. Esse crescimento foi mais acentuado na rede estadual, principalmente nos estados do Nordeste (29,08%).

Segundo dados do INEP (2009), no Censo Escolar de 2007 o número de alunos matriculados nos cursos de educação profissional técnica, no Brasil, era 780.162. A rede privada de ensino respondia pelo maior número das matrículas (49,6%). A rede estadual atendia a 32% das matrículas, a rede federal tinha a seu encargo 14,1%, e a municipal respondia por 3,9% das matrículas no ensino profissional técnico.

Os dados do Censo Escolar 2007 revelam que a participação das escolas privadas é mais elevada nas regiões sudeste (59,3%) e Centro-Oeste (54,6%). Na rede estadual, a região Sul concentra o maior número de matrículas (49,8%). De acordo com a articulação com o ensino médio, as matrículas da educação profissional estão distribuídas da seguinte forma: 48,3% nos cursos subsequentes, 40,6% nos concomitantes e 11,1% nos integrados ao ensino médio (INEP, 2009). No ano de 2008 a educação profissional apresentou um acréscimo de 14,7%. A educação profissional concomitante ao ensino médio teve aumento de 19,6% no número de matrículas e a subsequente, de 10,5% (INEP, 2009).

No tocante à interação escola-sociedade merece destacar que a cultura escolar não é neutra, mas representa uma construção legitimando uma perspectiva cultural particular, que favorece uns e desfavorece outros (GOMES, et al., 2004). Gentili (2000 *apud* OLIVEIRA, 2003) pondera que a intensificação da crise do desemprego enfatiza cada vez mais a incapacidade de a escolarização assegurar a entrada e permanência das pessoas no mercado de trabalho. A capacidade de empregarem-se após a saída da escola, nos anos de quase pleno emprego, fez com que a Teoria do Capital Humano destacasse a articulação entre educação e emprego. Entretanto, não se pode mais estabelecer essa relação imediata, assim, o capital recorre a novos conceitos que possam imputar aos próprios indivíduos aquilo que é responsabilidade do sistema capitalista: a crise do emprego (OLIVEIRA, R., 2003).

Os órgãos governamentais responsáveis pela educação no país reconhecem a necessidade de uma educação profissional e tecnológica comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana. Não um modelo para adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas voltado para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível (MEC, 2007).

A Educação Profissional deve estar envolvida pelo poder da formação tecnológica, mas não se pode deixar vencer pelo aparato tecnológico devendo refletir sobre seu dimensionamento. A reflexão deve estar inserida em todos os compartimentos desta educação, para que não se torne acrítica, impossibilitada de novos dimensionamentos diante de desafios e limites que se impõem na construção da emancipação humana (CIVIERO, 2009). De acordo com esse entendimento, não se pode entender a cidadania simplesmente como inclusão no mercado de trabalho, mas assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e o mundo (MEC, 2007). Para alguns autores, a escola nem sempre desempenha esse papel social (BRASIL, 2007).

Os aspectos norteadores da educação brasileira se estendem à oferta de ensino aos jovens e adultos interessados em dar continuidade aos seus estudos na modalidade genericamente denominada de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A EJA tenta compensar um déficit do sistema educativo de alunos jovens e adultos trabalhadores, por isso, a LDBEN, em seu art. 37, §1º, considera esta modalidade da educação básica como sendo destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Os fundamentos para uma política de integração da Educação Profissional, através da formação inicial e continuada com o ensino fundamental na modalidade EJA estão presentes tanto na Constituição Federal, quanto na LDBEN. Em relação, especificamente, ao ensino fundamental, no âmbito do PROEJA, os cursos deverão ser organizados de maneira a integrar os conhecimentos da Educação Básica, próprios dessa etapa de escolarização, com os

específicos da formação inicial ou continuada de uma área profissional (MEC, 2007).

Na década atual a EJA ampliou seu campo de atuação passando a contemplar também o ensino médio através do PROEJA, tendo como base a Rede Federal de Educação Tecnológica, fundamentado nos eixos norteadores das políticas de educação profissional do governo Lula (BRASIL, 2006). Segundo Coelho (2008), na concepção do Programa seriam asseguradas gratuitamente oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

No entendimento de Moura a implantação do PROEJA provocou um duplo desafio: o primeiro é o enfrentamento da descontinuidade, que é a marca registrada da EJA, e o segundo é a interlocução entre a EJA, o Ensino Médio e a profissionalização. No campo da EJA essas são categorias que dialogam ainda de forma muito tímida nas poucas iniciativas que existem no país:

[...] nas instituições que atuam na educação profissional e tecnológica - EPT, tanto na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica - formada pelos Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, Escolas Técnicas Federais - ETF, Escolas Agrotécnicas Federais - EAF e escolas técnicas vinculadas às universidades federais -, como nos sistemas estaduais e nas redes nacionais de formação profissional que integram o Sistema S, não existe uma linha de ação especificamente voltada para a modalidade Educação de Jovens e Adultos, embora algumas delas tenham muitos jovens e adultos como alunos. (MOURA, 2006, p. 44).

Importante salientar o pensamento de Freire ao dizer que sendo a vocação ontológica do homem a de ser sujeito e não objeto, o mesmo só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições de espaço e tempo, introduz-se nelas criticamente. Logo, quanto mais refletir sobre sua situação, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais emergirá dela conscientemente carregado de compromisso com a realidade da qual é sujeito e não simples espectador para nela intervir. Este enfoque significa, necessariamente, uma superação do falso dilema humanismo-tecnologia. “Numa era cada vez mais tecnológica como a nossa, será menos instrumental uma educação que despreze a preparação técnica do homem, como a que, dominada pela ansiedade de especialização, esqueça-se de sua humanização” (FREIRE, 1981, p. 62).

Em síntese, a Educação Profissional no Brasil sempre esteve ligada à formação de mão-de-obra, pois, desde sua origem, estava reservada às camadas pobres da população. O ensino secundário e normal formando as elites dirigentes do país e o ensino profissional formando os filhos dos operários, os desvalidos da sorte, os menos afortunados, enfim, aqueles que precisam ingressar prematuramente no mundo do trabalho.

2.2 Breve Histórico da EJA no Brasil

2.2.1 A educação de adultos antes da Constituição Federal de 1988

Na segunda metade do século XX muitas campanhas de massa ocorreram no país destacando-se: a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes no governo Dutra; a Campanha Nacional de Educação Rural no período democrático getulista, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo na gestão nacional desenvolvimentista de Juscelino Kubtscheck; a Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo no governo democrático-populista de Jânio; as Comissões de Cultura Popular na gestão para as reformas

de base do governo Jango; a Comissão de Cultura Popular, o Movimento de Cultura Popular (MCP) e o Movimento De Pé no Chão Também se Aprende a Ler pautados nas concepções de Paulo Freire, e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) na vigência dos governos autocráticos militares.

A Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes foi criada em 1947 e funcionou até 1963, sendo a primeira campanha de massa para alfabetização de adultos. A citada campanha visava a promoção da educação popular, em decorrência da regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário e em atenção aos apelos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e foi planejada com o objetivo de preparar mão-de-obra alfabetizada nas cidades e para penetrar no campo com o fim de promover a integração de imigrantes e de seus descendentes à sociedade. Tornou-se, assim, um instrumento para reduzir os índices de analfabetismo registrados no censo de 1940, que atingia 55% da população acima de 18 anos como analfabetos (PAIVA, V., 1987).

A Campanha Nacional de Educação Rural teve início em 1952 sob o regime de coresponsabilidade do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento e visava estabelecer um ensino de base que objetivasse a recuperação e o desenvolvimento de comunidades rurais. Foi criada frente às recomendações do Seminário Internacional de Educação de Adultos, ocorrido em 1949, sob o patrocínio da UNESCO e da Organização dos Estados Americanos (OEA). Esta Campanha tinha como pontos de apoio as missões rurais, cuja metodologia visava à organização social da comunidade e os centros de treinamento destinados aos professores leigos, à preparação de filhos de agricultores para as atividades agrárias e à preparação de técnicos em audiovisuais aplicados à educação básica. Tal Campanha atuou junto à Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes (PAIVA, V., 1987).

A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, que visava à educação popular em geral, foi criada em 1958, pelo MEC, como um programa experimental. A Campanha surgiu no momento em que se iniciava, no país, uma nova etapa de educação de adultos. Ao reconhecer a ineficácia das campanhas anteriores, os educadores mobilizaram-se em busca de novas soluções para o problema do analfabetismo, iniciando o estudo dos problemas de educação e de ciências sociais. Firmou-se a necessidade de estudos experimentais que oferecessem métodos de atuação pedagógica de rentabilidade assegurada a fim de evitar novos fracassos. A campanha cresceu extraordinariamente, mas, com as dificuldades enfrentadas pelas campanhas do MEC, foi extinta em 1963 (PAIVA, V., 1987).

No governo de Jango merecem destaque a Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo que surgiu em 1962, mas sequer foi colocada em prática e o Programa de Emergência, que durou seis meses. Tais campanhas foram extintas em 1963 para permitir a descentralização prescrita pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 1961. Sua tendência centralizadora ressurgiu no Plano Nacional de Alfabetização, criado em janeiro de 1964, mas foi abortado com o golpe de Estado em abril de 1964 (FLEURI, 2002).

A Comissão de Cultura Popular foi presidida pelo educador Paulo Freire, que, à época, era professor da Universidade de Recife. A Comissão tinha um caráter de pesquisa, valorização e aprimoramento da cultura popular considerando e conservando as peculiaridades e diversidades regionais e socioculturais, diferenciando-se essencialmente das demais iniciativas de alfabetização e educação de adultos que vieram antes e depois. Acompanhando esta perspectiva e com fundamentação no método Paulo Freire, surge o Movimento de Educação de Base (MEB), por iniciativa da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) através de convênios e recursos do Governo Federal nas gestões de Jânio e João Goulart.

Em 1961 foi criado o MEB pela Igreja Católica com o apoio do Governo Federal. o Movimento trazia como proposta desenvolver um programa de alfabetização e educação de

base fazendo-se uso de escolas radiofônicas, a partir de emissoras católicas. Passados dois anos de atuação seus objetivos e seus métodos de ação foram reformulados de maneira radical, aliando-se a outros movimentos de cultura popular do período. O MEB funcionou principalmente nas regiões norte, nordeste e centro-oeste do país, mudando a direção política do seu trabalho a partir dos governos militares pós-64 (DI ROCCO, 1979). Em virtude de sua ligação com a Igreja Católica, foi o único movimento de educação popular que conseguiu sobreviver ao golpe. Com a suspensão do apoio governamental, reviu seu modo de atuação, de maneira particular no que se referia ao sistema radioeducativo.

O Movimento de Cultura Popular implantado em Recife serviu também de cenário para o início do desenvolvimento do trabalho teórico-prático de Freire, participando desde 1961 do Movimento de Cultura Popular do Recife, do qual foi um dos fundadores. O Programa De Pé no Chão Também se Aprende a Ler foi criado em 1960, no Estado do Rio Grande do Norte, à luz da categoria de análise gramsciana sobre hegemonia. Estes Movimentos convergiram em prodigalizar uma educação tendo um pano de fundo político, e objetivaram voltar-se para a emancipação social das camadas populares. A cultura popular brasileira passou a ser compreendida como instrumento voltado para desalienar e libertar o país e também viabilizaria a educação popular com a figura emblemática de Paulo Freire, sustentando a tese de uma conscientização popular e educação libertadora.

Os movimentos sociais têm sido considerados por muitos profissionais de organizações internacionais como elementos e fontes de inovações e mudanças sociais. Os movimentos são elementos de fundamental importância na sociedade moderna, agentes construtores de uma nova ordem social e não perturbadores da ordem, como diziam as antigas e conservadoras análises escritas nos antigos manuais, ou como ainda são tratados por políticos tradicionais. Os movimentos sociais identitários são reconhecidos como ações coletivas que resultam de projetos focalizados, sob a coordenação de indivíduos empreendedores, agrupados de acordo com as categorias de gênero, faixa etária, origem étnica, religião, etc.

Todas as campanhas e mobilizações ocorridas em períodos determinados refletiram os momentos de grande otimismo seguidos de queda nos índices qualitativos e quantitativos (AMARAL, 2000). A União Nacional dos Estudantes (UNE) foi pioneira de importantes movimentos culturais no país. O Centro Popular de Cultura (CPC) recebeu destaque nos anos 60, quando animou a cena artística brasileira com novas e ousadas experiências no campo da pesquisa e da produção cultural.

Para Freire não existe uma relação de educador e educando nos moldes do sujeito e objeto, pois quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Mantendo em vista esse princípio, o estudante democrático mantém-se vivo com a sua grande curiosidade epistemológica, fator determinante para não se limitar ao condicionamento imposto pela educação bancária. Freire ainda acrescenta que:

O importante não é transmitir conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida pelo educando. A transmissão de conteúdos estruturados fora do contexto social do educando é considerada “invasão cultural” ou “depósito de informações” porque não emerge do saber popular. (FREIRE, 1987, p. 28).

Segundo Haddad e Di Pierro o MOBREAL foi implantado com três características:

A primeira delas foi o paralelismo em relação aos demais programas de educação. [...] A segunda característica foi a organização operacional descentralizada, através de comissões municipais espalhadas por quase todos os municípios brasileiros, e que se encarregaram de executar as campanhas

nas comunidades, promovendo-as, recrutando analfabetos, providenciando salas de aula, professores e monitores. [...] A terceira característica era a centralização de direção do processo educativo, através da Gerência Pedagógica do MOBRAL Central, encarregada da organização, da programação, da execução e da avaliação do processo educativo, como também do treinamento de pessoal para todas as fases, de acordo com as diretrizes que eram estabelecidas pela Secretaria Executiva. (HADDAD; DI PIERRO, 2007, p. 97-98).

Ainda incipiente, o MOBRAL começa a se distanciar da proposta inicial, passando a se configurar como um programa destinado aos marginalizados do sistema escolar, mas que também atenderia aos objetivos políticos dos governos militares. Ao final da década de 1970 o MOBRAL passa por modificações relevantes sendo ampliado para outros campos de trabalho, desde a educação comunitária até a educação de crianças, num processo de permanente metamorfose visando sua sobrevivência frente ao fracasso em seus objetivos de superar o analfabetismo (HADDAD; DI PIERRO, 2007).

O MOBRAL surgiu permeado por um cunho ideológico diferente do que vinha ocorrendo até o momento. Mesmo com o que se pode verificar em textos oficiais, sabe-se que sua preocupação era unicamente fazer com que os alunos aprendessem a ler e a escrever, não havendo uma maior preocupação com a formação do homem. Foi criado em 1967, propondo a alfabetização funcional de jovens e adultos. Este movimento relacionava a ascensão escolar à melhoria de vida, não analisando profundamente as contradições sociais impostas pelo sistema capitalista vigente (BELLO, 1993).

O Movimento em foco se ajustava à política imposta pelo autoritarismo do Regime Militar durante os chamados Anos de Chumbo. O MOBRAL era tido como parte do plano que objetivava o desenvolvimento do país na esfera econômica. Evidenciam-se as intenções incrustadas no Movimento no que se refere à qualificação de mão-de-obra, além de se tornarem transparentes os objetivos de legitimação do regime ao se oferecer aos cidadãos uma alfabetização que visava formar indivíduos sem condições de desenvolver pensamentos críticos e, conseqüentemente, sem a possibilidade de contestação.

Na década de 70 foi promulgada a Lei 5.692/71 (Lei de Diretrizes e Bases), criando-se o Ensino Supletivo que objetivava suprir a escolarização regular e promover a crescente oferta de EJA. A proposta tentava recuperar o atraso, reciclar o presente e formar mão-de-obra para o desenvolvimento nacional. Em virtude de sua flexibilidade, seria uma nova oportunidade de escolarização dos que a perderam em outros momentos e seria a chance de atualização para acompanhar o movimento de modernização da sociedade. As reformas educacionais permitiram que os serviços de educação de adultos fossem estendidos, ainda que apenas no plano formal, aos níveis do ensino fundamental e médio. A EJA passou a compor o mito da sociedade democrática traduzida em uma linguagem na qual a oferta dos serviços educacionais para as camadas populares era vista como nova chance de ascensão social (HADDAD; DI PIERRO, 2007).

O ensino supletivo chegou a ser considerado como um dos maiores desafios já postos aos educadores do país. Havia a necessidade de se reordenar o antigo exame de madureza já que este, por fatores diversos, acabava por encorajar a desistência da escola regular por parte daqueles que deveriam concluí-la. Objetivava-se a profissionalização, a formação para o trabalho, portanto, não havia preocupação com a formação geral dos cidadãos.

A nova república marcou simbolicamente a ruptura com a política de EJA do período militar com a extinção do MOBRAL (1985), cuja imagem ficou marcadamente identificada com a ideologia e as práticas de um regime autoritário.

Paralelo a este programa desenvolvia-se o Programa de Educação Integrada, direcionado para os alunos provenientes do MOBRAL que pretendiam continuar seus estudos.

Este Programa teve sua implantação em 1971 e seu período de expansão deu-se entre os anos de 1972 e 1976. O Programa MOBREAL Cultural foi lançado em 1973, objetivando complementação da ação pedagógica. Segundo Correia (1979, p. 243), Seu objetivo era o de "concorrer de maneira informal e dinâmica para difundir a cultura do povo brasileiro e para a ampliação do universo cultural do mobralense e da comunidade a que ele pertence".

O MOBREAL foi substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar), que manteve uma estrutura nacional de pesquisa e produção de materiais didáticos, bem como coordenações estaduais responsáveis pela gestão dos convênios e assistência técnica aos parceiros, que passaram a deter maior autonomia para definir seus projetos político-pedagógicos (HADDAD; DI PIERRO, 2007).

Em 1996, por meio da emenda constitucional de nº 14, foi dada nova redação às Disposições Transitórias da Constituição de 1988, desobrigando o governo federal de aplicar a metade dos recursos vinculados à educação. A nova redação dada ao artigo 60 ensejou a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) pela Lei 9.424/06.

Este fundo deixou parcialmente descoberto o financiamento dos outros três segmentos da educação básica, dentre eles a educação infantil, o ensino médio e a EJA. Para Haddad e Di Pierro (2000, p.123), a partir da criação do FUNDEF “a educação de Jovens e Adultos (condição para expansão da matrícula e da qualidade do ensino), experimentou dificuldades ainda maiores que aquelas já observadas no passado”.

Ao buscar alternativas de qualificação de jovens e adultos que estão afastados da escola por algum tempo, com o objetivo de atender às exigências do Banco Mundial, o Governo Lula implantou programas de qualificação profissional de curto prazo, tais como: o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: educação, qualificação e ação comunitária (PROJOVEM); o Programa Escola de Fábrica e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), entre outros.

2.2.2 A EJA após a Constituição Federal de 1988

Com o advento da Constituição Federal de 1988 a EJA tem a primeira referência à garantia de ensino público fundamental obrigatório, inclusive para aqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria:

Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I. ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...];

§1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

Uma vez promulgada a Carta Magna, seus desdobramentos nas constituições estaduais e leis orgânicas dos municípios levaram ao reconhecimento social dos direitos dos indivíduos jovens e adultos à educação fundamental sendo o Estado responsabilizado por sua oferta pública, gratuita e universal. A história da EJA, entretanto, continua a ser marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica e sua negação pelas políticas públicas concretas (HADDAD; DI PIERRO, 2007).

Para Haddad e Di Pierro nenhuma ação institucional foi mais relevante para a EJA durante este período que a conquista do direito universal ao ensino fundamental de caráter

público e gratuito, independentemente de idade. Este direito, após longa espera, foi consagrado no artigo 208 da Constituição de 1988:

A verdadeira ruptura foi introduzida pela nova LDB com relação à legislação anterior com a abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum. A flexibilidade de organização do ensino e a possibilidade de aceleração dos estudos deixaram de ser atributos exclusivos da educação de jovens e adultos e foram estendidos ao ensino básico em seu conjunto. (HADDAD; DI PIERRO, 2007, p. 110-111).

Com a nova Carta Magna esperavam-se melhorias e mais investimentos na educação, entretanto, a década de 90 foi marcada por políticas públicas educacionais pouco favoráveis e os programas ofertados estiveram longe de atender a demanda populacional (SILVA, 2005). O governo federal investiu em planos de política educacional visando o acesso a créditos internacionais vinculados aos compromissos da Conferência Mundial de Educação para Todos. Concluído em 1994, o Plano Decenal fixou metas de provimento de oportunidades de acesso e progressão no ensino fundamental a 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos com pouca escolaridade (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Nos anos 90, o governo se desobrigou de articular a política nacional de EJA, incumbindo aos municípios essa missão. Surgiram, então, inúmeras iniciativas e parcerias entre municípios, Organizações Não Governamentais (ONG's) e Universidades. Verificou-se também o surgimento dos Fóruns, que se deu de forma diferente em cada Estado e o MEC se ausentou da condição de articulador de uma política nacional para a EJA. Os Fóruns surgiram como uma estratégia de mobilização das instituições do país diretamente envolvidas com a EJA. A partir do conhecimento do que se faz, a socialização de experiências levou à articulação e à intervenção. Os Fóruns se instalaram como espaços de diálogos onde os segmentos envolvidos com a EJA planejavam, organizavam e propunham encaminhamentos em comum.

Soares ressalta que com o surgimento dos Fóruns a história da EJA passa a marcar presença nas audiências do Conselho Nacional de Educação para discutir suas diretrizes curriculares. Em alguns Estados, ainda, passaram a participar da elaboração das diretrizes estaduais e, em alguns municípios, participaram da regulamentação municipal da EJA. Além disso, a Secretaria da Erradicação do Analfabetismo instituiu uma Comissão Nacional de Alfabetização garantindo aos Fóruns uma significativa representação. Estes, portanto, foram interlocutores da EJA no cenário nacional, contribuindo para uma melhor compreensão da complexidade que a envolve e para a discussão e o aprofundamento desta modalidade de ensino no Brasil (SOARES, 2004).

Também merece ser mencionado entre os movimentos sociais o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, o qual desenvolve uma campanha de alfabetização com objetivo de alfabetizar todos que fazem parte deste Movimento e que, de uma forma ou de outra, foram excluídos desse direito. A campanha conta com a colaboração de cada estado para tornar viáveis as condições objetivas para desenvolver a tarefa. Pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre a educação no campo brasileiro revela que o analfabetismo continua alto. No meio rural, de uma forma geral, a taxa entre os adultos é de 28,7%. Tal situação demonstra que a garantia do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria, conforme previsto na LDBEN, não vem sendo cumprida (VARGAS, 2007).

Em meio a gestões autocráticas e populistas com tendência democráticas, as intenções e ações integradoras da população a este projeto nacional com traços de interesse internacional utilizaram a EJA como um dos instrumentos fundamentais para a negação da

existência do analfabetismo tão presente no meio rural e a afirmação da imagem dita moderna do trabalhador ativo, produtivo e obediente encontrado no meio urbano industrial. No final da década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso, surgiu o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), ligado à Comunidade Solidária. O projeto visava reduzir os altos índices de analfabetismo e desencadear a oferta de Educação de Jovens e Adultos (AGNES et al., 2010).

O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) teve seu foco voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos, sendo considerado uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. O PBA foi desenvolvido em todo o território nacional, com atendimento prioritário aos municípios que apresentavam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%. Desse total, 90% localizavam-se na região Nordeste. Esses municípios receberam apoio técnico quando da implementação das ações do programa, com o objetivo de garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizandos.

A LDBEN, ao regulamentar o texto constitucional, fez previsão específica sobre a EJA como uma das modalidades da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, e, mesmo com as alterações posteriores advindas da Lei nº. 11.741/2008, ainda existe a previsão nos seus artigos 37 e 38 da necessidade de oportunidades educacionais apropriadas de acordo com as características do alunado, seus interesses e condições de vida e de trabalho; atuação do Poder Público mediante ações que estimulem o acesso e mantenham o trabalhador na escola; articulação preferencialmente com a educação profissional; oferta de exames supletivos e de aferição de conhecimentos e habilidades informais (BRASIL, 1996).

No que se refere à Educação Profissional, ressalte-se que esta foi concebida com caráter assistencialista e se destinava a amparar os “desvalidos da sorte”. Posteriormente, em resposta ao desenvolvimento industrial, passou a atender à crescente demanda de mão-de-obra apontada pelo mercado que visava o incremento na produtividade agroindustrial e a melhoria da qualidade dos produtos e serviços prestados. No entanto, com a evolução tecnológica exige-se mão-de-obra cada vez mais qualificada, impondo-se novas ações formativas e perfis profissionais. Em resposta a esta demanda social, várias políticas públicas educacionais e pedagógicas foram propostas pelo MEC, incluindo: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o Ensino Supletivo e, recentemente, o Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Há ainda que se fazer referência ao Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), que surgiu em 1989, enquanto Freire se encontrava à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, com uma proposta de combater o analfabetismo reunindo-se Estado e organizações da sociedade civil por meio do acesso à educação de maneira flexível para o atendimento às necessidades e possibilidades dos alunos jovens e adultos, o que se torna uma de suas grandes vantagens, bem como a proximidade das residências dos alunos e as exigências diferenciadas no que se refere à frequência e aos horários, o que leva em consideração a vida familiar dos estudantes. O conteúdo desenvolvido tem em seu bojo o dia-a-dia do adulto, sua experiência de vida (DIÁRIO DO GRANDE ABC, 2003).

Enfim, na última década do século XX priorizou-se a implementação de uma reforma político-institucional da educação pública, aprovando uma emenda constitucional que no tocante à EJA foi pouco inovadora. Reafirmou-se, então, o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao recebimento de um ensino básico que se adeque às suas condições peculiares de estudo e o dever do poder público em garantir sua oferta gratuitamente sob a forma de cursos e exames supletivos. Foram concebidos três programas federais de formação de jovens e adultos de baixa renda e escolaridade que guardam entre si traços comuns: o PAS, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR).

O PAS (1997 a 2002) foi uma campanha de alfabetização de jovens e adultos do governo federal em parceria com a sociedade civil que tinha como objetivo desencadear a EJA e combater o analfabetismo, sendo direcionada aos trabalhadores rurais, jovens e adultos, com idade entre 14 e 65 anos. Visava contribuir para a redução do índice de analfabetismo e, conseqüentemente, possibilitar o resgate da cidadania de jovens e adultos por meio da aquisição da leitura e da escrita em língua materna. Foi desenvolvido em condições precárias, podendo-se ressaltar a falta de iluminação pública e de carteiras causando dificuldades à aprendizagem e influenciando negativamente para a continuidade do programa.

Desde a concepção do PLANFOR traçou-se um perfil de formação exigido pelo mercado de trabalho, sendo que, ao lado das competências técnicas específicas e habilidades voltadas para o campo da gestão, inclui-se a educação básica dos trabalhadores, motivo pelo qual comportam iniciativas que objetivam a elevação da escolaridade de jovens e adultos provenientes tanto do campo quanto da cidade.

Segundo Haddad e Di Pierro, entre 1996 e 1998, quase 60% dos cinco milhões de trabalhadores atendidos pelo PLANFOR receberam cursos voltados para habilidades básicas, mas a baixa escolaridade dos cursistas continuou a ser apontada como obstáculo à eficácia do Programa. Contraditoriamente, ocorria uma parca articulação entre a política nacional de formação profissional consolidada no PLANFOR e as redes estaduais e municipais de ensino, que atuavam como agentes públicos na oferta da EJA. Os autores salientam que a partir dos anos 80, os programas acolheram um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi malsucedida (HADDAD; DI PIERRO, 2007).

A EJA já foi denominada de madureza, suplência, supletivo, alfabetização, etc. e sempre ocupou um lugar marginal na reforma da educação brasileira empreendida na segunda metade da década de 90, pois os fatores condicionantes do ajuste econômico levaram o governo a acolher uma estratégia de alocação de recursos em prol da educação fundamental de crianças e adolescentes. Entretanto, para Di Pierro, o problema não está nas leis, mas na política educacional (DI PIERRO, 2008).

Fica evidente que ainda não se alcançou o sonho da educação para todos. Quanto à EJA, precisa-se de políticas educacionais verdadeiramente de Estado e não de Governo; que sejam elaborados e estruturados projetos verdadeiramente adequados à modalidade; que a sociedade realmente possa, de diferentes formas, contribuir para o desenvolvimento e a integração dos sujeitos; que os alunos possam se sentir valorizados e incentivados a ampliar os seus campos de visão; que a modalidade EJA seja motivo de debates dentro e fora das instituições escolares.

Quanto à evasão, pode-se afirmar que o número de alunos matriculados encontra-se, ainda, muito abaixo do ofertado pela rede pública. A EJA precisa ser urgentemente revista pelos sistemas de ensino e, mais diretamente, pelas instituições proponentes. Urge que sejam revistos também as formas e fontes de financiamento e os marcos legais.

É de grande importância que se volte a pesar as ações voltadas para a gestão educacional, o currículo proposto, a formação inicial e continuada dos docentes e demais profissionais e dirigentes envolvidos com esta modalidade de ensino, a divulgação acerca do Programa e a infraestrutura disponível para as instituições de ensino, além de um acompanhamento e avaliação mais estruturados por parte dos órgãos governamentais no que se refere a cursos voltados para esta modalidade.

Com a promulgação da LDBEN a EJA foi configurada como modalidade da Educação Básica, apropriada às necessidades e condições peculiares dessas gerações, conforme se abstrai de seu artigo 37:

Art. 37 - A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
§ 1º - Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que

não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º - O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Como a LDB não especificou a duração mínima dos cursos e a idade mínima de ingresso coube ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a criação de normas complementares e a fixação de Diretrizes Curriculares para a EJA. As diretrizes foram estabelecidas no Parecer nº 11/2000 da Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE, do qual derivou a Resolução nº CEB/CNE nº 1/2000, que fixou a idade mínima para ingresso nos cursos de Ensino Fundamental e médio em 15 e 18 anos, respectivamente. Posteriormente, foi estabelecida, por meio do Parecer CEB/CNE nº 36/2004, a duração mínima dos cursos para jovens e adultos, sendo, 24 meses para as séries finais do Ensino Fundamental e 18 meses para o Ensino Médio (BRASIL, 2006).

O Parecer nº 11/2000 enfatizou o direito público subjetivo dos jovens e adultos ao recebimento de um ensino de qualidade, segundo os princípios da proporção, equidade e diferença; expressou formalmente as funções dessa modalidade da educação básica na reparação de direitos educativos violados, equalização de oportunidades educacionais e qualificação permanente; colocou limites de idade, distinguindo a EJA da aceleração de estudos que visa à regularização do fluxo escolar de adolescentes e assinalou a necessidade de flexibilizar a organização escolar e contextualizar o currículo e as metodologias de ensino, proporcionando aos professores a formação específica correspondente (CURY, 2000 *apud* DI PIERRO, 2008).

A partir do ano 2000 a maior parte das municipalidades vem buscando corresponder às necessidades da EJA, realizando cursos de alfabetização por meio de programas federais. São ações atreladas aos recursos do Programa de Financiamento do Banco Mundial, denominado “*Recomeço*”, atualmente com o nome de “*Fazendo Escola*”, que garante, dentre outras, ações como o pagamento de professor contratado por tempo determinado, a merenda escolar e a aquisição de material didático, muito embora esqueçam-se do oferecimento da formação continuada dos docentes. Caracteriza-se mais uma vez a ausência de política Estatal destinada à qualificação dos professores.

A EJA notadamente tem um histórico muito mais tenso que o da educação básica. Nela existem interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos. Sua história oficial se mistura à do lugar social destinado aos setores populares. A EJA e os princípios e as concepções que as inspiraram na década de 60 se mantêm tão atuais em tempos que trazem em seu bojo a exclusão, a miséria, o desemprego, além da sofrível e desgastante luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida, pois a realidade vivida pelos jovens e adultos das classes populares continua radicalmente excludente, dadas as desigualdades a eles impostas (ARROYO, 2001).

A partir de 2003, a presença do Estado na EJA, por meio de um programa, o Brasil Alfabetizado (PBA), fez crescer a preocupação e a destinação de verbas para os municípios com vistas à continuidade de estudos, sem o que todo esforço de alfabetização é insuficiente. Um dos fatores que agravam a situação da EJA no Brasil diz respeito à sua juvenização, que em grande parte, ocorre em virtude de condições que levavam à não-permanência e à falta de bom êxito no ensino fundamental regular. Isso porque a sociedade brasileira não conseguiu abrandar as desigualdades socioeconômicas existentes, assim, as famílias, por sua vez, se veem forçadas a recorrer ao trabalho das crianças como uma alternativa para a constituição de uma renda mínima, roubando, assim, o precioso tempo da infância e o tempo da escola (MEC, 2007).

O PBA tem por objetivo a alfabetização de jovens, adultos e idosos. É considerado uma porta de acesso à cidadania e o estímulo do interesse pela ascensão da escolaridade. O Programa é desenvolvido em todo o país e tem como prioridade o atendimento aos municípios cuja taxa de analfabetismo seja igual ou superior a 25%. Ressalte-se que, desse total, 90% encontra-se na região Nordeste. A esses municípios é oferecido apoio técnico quando da implementação das ações previstas, com vistas a garantir a continuidade dos estudos a esses estudantes.

O governo tem ampliado os investimentos na EJA entendendo que um bom programa de alfabetização pode garantir o direito à continuidade, pode fazer justiça social aos excluídos do direito à educação. Nesse sentido, em 2005, baixou o Decreto nº 5.478 que instituiu o PROEJA, tendo como base a Rede Federal de Educação Tecnológica, fundamentado nos eixos norteadores das políticas de educação profissional do governo Lula (BRASIL, 2006).

Segundo o MEC, o PROEJA representou a decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual, em geral, são excluídos, da mesma forma que, em muitas situações, ocorre com o próprio ensino médio. O programa teve como base de ação a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, mas, como anteriormente outros setores já desenvolviam experiências do gênero, questionou-se a sua amplitude, propondo sua ampliação em termos de abrangência e aprofundamento em seus princípios epistemológicos (MEC, 2007).

Em resposta a tais questionamentos, revogou-se aquele Decreto com a publicação do Decreto nº 5.840/2006, ampliando-se a abrangência do PROEJA, no que concerne ao nível de ensino, pela inclusão do ensino fundamental, passando sua denominação para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (MEC, 2007).

Moura ressalta que o novo Decreto trouxe como mudanças significativas:

- a) a ampliação das cargas horárias dos cursos, salientando que o Decreto anterior estabelecia cargas horárias máximas para os cursos e, contrariamente, o novo fixou limites mínimos, deixando a definição da carga horária a ser adotada em cada curso para o âmbito da autonomia da instituição ofertante; b) ampliação dos espaços educacionais em que o PROEJA pode ser oferecido não se limitando à Rede de Educação Profissional e incluindo as instituições públicas estaduais e municipais de educação; c) ampliação da abrangência do Programa que antes limitava o PROEJA ao ensino médio e passou a incluir o ensino fundamental, englobando toda a educação básica. (MOURA, 2008, p. 3).

Moura acredita em avanços e possíveis melhorias a médio e a longo prazo, entretanto o processo de implantação do PROEJA foi prejudicado em virtude da oferta estar basicamente circunscrita à Rede Federal e os dados provenientes desse âmbito revelam elevados índices de evasão, chegando aos 80% em alguns casos. A falta de um fórum de discussão ampliada e focada no interior das instituições a respeito da implantação do Programa, fruto da forma impositiva como passou a vigorar, associada a uma visão elitista de muitos profissionais da Rede Federal, que vinculam a EJA a uma ameaça de perda de qualidade do ensino, contribuíram de maneira significativa para uma parcial rejeição do mesmo no âmbito dessa rede (MOURA, 2008).

De acordo com o Decreto nº 5.840/2006, poderão acolher cursos no âmbito do PROEJA as instituições públicas dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional que possuam vínculo com sistema sindical e o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social da

Indústria (SESI) Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Social do Transporte (SEST), Serviço Nacional da Aprendizagem Rural (SENAR) e Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE). Poderão participar como parceiras nos projetos, além das classificadas como proponentes, quaisquer organizações da sociedade civil que não visem lucro ao ofertar cursos no âmbito desse Programa (MEC, 2007).

Revelada na Rede Federal a ausência de estudantes com o perfil característico dos encontrados na EJA, e tomando por base a fala do professor, enfatizamos a importância de que aconteça, mesmo após todo esse tempo, um repensar acerca das ofertas que se encontram em andamento, não apenas na Instituição em estudo, e impulsionar a inclusão desses sujeitos, rompendo com o ciclo das segregações educacionais na educação profissional e tecnológica. Frigotto chama de políticas de inserção as ações imediatas, que precisam ser implementadas sem demora, em virtude da conhecida dívida histórica do Estado para com a sociedade brasileira, e nomeia como políticas de integração as que se projetam para serem realizadas a médio e longo prazos, reinstituindo o pensar voltado para mais adiante, concernente ao futuro e de incorporação desse direito para as futuras gerações (FRIGOTTO, 2005).

Na ótica do MEC é importante destacar que o Governo, conhecedor da situação ruim da EJA no país, tem buscado garantir uma educação de qualidade para todos a partir da democratização do acesso e da garantia de permanência em todos os níveis de ensino. Busca-se, assim, retomar o papel regulador e indutor do Estado, na medida em que passa a assumir o protagonismo no que se refere à criação e promoção de políticas públicas voltadas para a melhoria progressiva da educação, em conformidade com os estados e municípios (BRASIL, 2006).

As intenções explicitadas no PROEJA mostram-se coerentes com as políticas públicas para a educação profissional e tecnológica (EPT) definidas pelo último governo federal que apontam a necessidade desta articular-se com a educação básica e com o mundo do trabalho. Neste sentido, a revogação do Decreto nº 2.208/1997 pelo Decreto nº 5.154/2004 visou permitir a integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, aspecto fundamental para a implementação de uma política pública de EPT voltada para a formação integral dos cidadãos (MOURA, 2008).

Di Pierro alerta que as estatísticas nacionais exibem o fosso que separa a demanda potencial e a oferta de oportunidades educacionais para jovens e adultos. As dificuldades relacionam-se com o baixo grau de consciência dos direitos e a debilidade política dos potenciais beneficiários, a rigidez e homogeneidade da oferta escolar que a torna pouco atrativa ou dificulta o acesso de uma população com características socioculturais, necessidades e condições de estudo peculiares. Mas a baixa procura deve-se, também, à omissão dos poderes públicos perante a obrigação de criar condições para a mobilização da demanda por escolarização (DI PIERRO, 2008).

Ressalte-se que o declínio sistemático do número de postos de trabalho obriga o redimensionamento da formação ora oferecida, dando à mesma um aspecto mais abrangente, permitindo ao sujeito conhecer mais que os processos produtivos básicos e constituir instrumentos e ferramentas para inserir-se de modos diversos no mercado do trabalho, inclusive gerando emprego e renda. Entretanto, a formação humana impõe produzir uma estrutura reflexiva que não una por vínculos fortes, mecanicamente, educação-economia, mas que expresse uma política pública de educação profissional técnica integrada ao ensino médio para jovens e adultos como direito e como parte da educação básica, em um projeto nacional de desenvolvimento soberano, frente aos desafios de inclusão social e da globalização econômica (MEC, 2006).

Mesmo com a criação do PROEJA observa-se uma baixa expectativa de inclusão de jovens de classes menos favorecidas entre os atendidos pelo sistema público de educação profissional. Pode-se dizer que a oferta do PROEJA, nos moldes da integração ensino médio e

educação profissional, deveria pagar uma dívida social que se tem com os mais prementes, a qual foi gerada por um modelo de desenvolvimento que não promoveu a justiça social.

Em 2008, por iniciativa do MEC, teve início o projeto “Diálogos do PROEJA”, em várias instituições da rede federal de ensino, com o objetivo de acompanhar as dificuldades e os acertos do PROEJA. O projeto considera aspectos como: currículo integrado, metodologias de ensino, avaliação, evasão, acesso e permanência, aprendizagem, educação inclusiva e material didático. Estes “diálogos” tiveram a participação de professores, alunos da EJA, gestores estaduais e municipais e outros membros da sociedade.

2.3 A EJA Como Modalidade de Educação Profissional

Assim como a diversidade sociocultural, a pluralidade cultural e a multiculturalidade constituem, agora, novos referenciais conceituais significativos para se garantir a valorização das culturas locais e regionais e a asseveração da identidade bem como dos valores dos pequenos grupos e etnias. Esses referenciais têm como valores fundamentais a democracia e a equidade, ou seja, objetiva proporcionar a igualdade de oportunidades no que tange ao acesso aos direitos e à participação livre, autônoma e consciente dos cidadãos (GADOTTI, 1995). A diversidade é, por suas características, identificada e reconhecida como elemento fundamental e primordial para se pensar, idealizar e fazer educação e também EJA, negando, desta forma, as intenções militaristas e populistas integradoras, homogeneizantes e padronizadoras. Com o advento da atual Constituição, esta modalidade de ensino recebeu um tratamento condizente com sua importância social ao ser contemplada como garantia de ensino público fundamental obrigatório e gratuito.

Sendo assim, pode-se afirmar a importância dos conteúdos que devem variar de acordo com os contextos sócio-econômicos, ambientais e culturais dos estudantes trabalhadores, da mesma forma que variam suas necessidades de acordo com o meio em que vivem. Desta feita, conteúdos e meio social são fatores relevantes para a construção e manutenção de uma visão de educação na qual o aprendizado acontece durante a vida inteira.

Portanto, sendo a EJA considerada um direito, é preciso, com a urgência que se faz, que se constitua uma política que garanta o acesso, a permanência e o sucesso dos jovens e adultos trabalhadores no sistema escolar, para que se possa garantir o cumprimento dos preceitos destacados pela Carta Magna.

2.3.1 Concepções da EJA

Para Kuenzer é preciso desenvolver uma nova concepção de trabalho tendo como ponto de partida novas formas de organizá-lo, visando à superação da alienação do trabalhador e possibilitando-lhe participar do fruto do seu trabalho, das decisões sobre ele e dos benefícios da cultura contemporânea. Para tanto é necessário a reapropriação do saber por todos os que dele foram historicamente excluídos enquanto trabalhador assalariado, que, despossuído dos meios de produção, vende sua força de trabalho para garantir a sua subsistência (KUENZER, 1985).

Nesta ótica a EJA não pode ser meramente reduzida às exigências e demandas do mercado de trabalho, nem mesmo estar alheia às suas necessidades de sobrevivência e às exigências da produção de ordem econômica, de onde os sujeitos sociais obtêm os meios de vida. Como consequência, a identificação das oportunidades ocupacionais não é um dado desprezível, sendo parte do processo educativo. Apreender o sentido dos conteúdos de ensino implica reconhecê-los como conhecimentos construídos historicamente e como pressupostos para a construção de novos saberes no processo de investigação e compreensão do real. Portanto, para serem socialmente produtivas, as pessoas devem ser capazes de se inserir nos

processos de produção, desenvolvendo atividades específicas que as reconheçam como trabalhadoras (CIAVATTA, 2005).

As Diretrizes Curriculares Nacionais abarcam os processos formativos da EJA como uma das modalidades da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, cuja identidade considerará, entre outras: as situações, os perfis dos alunos, as faixas etárias desses estudantes. Além disso, de acordo com a Resolução CEB 1/2000, no seu Art. 5º:

Os componentes curriculares conseqüentes ao modelo pedagógico próprio da educação de jovens e adultos e expressos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais obedecerão aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares tais como formulados no Parecer CNE/CEB 11/2000, que acompanha a presente Resolução, nos pareceres CNE/CEB 4/98, CNE/CEB 15/98 e CNE/CEB 16/99, suas respectivas resoluções e as orientações próprias dos sistemas de ensino.

Segundo Kuenzer, ao perceber que o seu saber se originou da prática consciente de sua própria competência na execução da tarefa e criticando o saber teórico como insuficiente para o aprendizado do trabalho, o trabalhador reconhece a importância da aquisição desse saber e da escola como o local onde isto ocorre. Desta forma, apesar das limitações, a escola é vital para o trabalhador e seus filhos na medida em que se apresenta como uma alternativa concreta e possível de acesso ao saber. A proposta escolar deve ultrapassar a dimensão meramente técnica e atingir a dimensão política, permitindo ao trabalhador compreender a história e os limites de sua prática, como ela se articula com as relações de produção e como pode ser um elemento transformador destas (KUENZER, 1985).

Para atender a especificidade da EJA, necessário se faz organizar tempos e espaços formativos que se adequem a cada realidade, que sejam apropriados e oportunos. Desta forma, a elaboração do calendário escolar pode considerar de maneira mais eficaz as peculiaridades e características próprias existentes: sazonalidade, alternância, turnos e horários de trabalho, entre outros detalhes e especificidades que surgirem quando de sua efetiva implementação. A EJA não deve ser reprodutora das exclusões vigentes no sistema que, por sua vez, reforçam fracassos já vivenciados e corroboram a crença internalizada de que esses alunos são incapazes de aprender, substituindo-se esse modelo pela reafirmação e ratificação da autoestima (MEC, 2007).

Nos termos da legislação são consideradas as diferentes modalidades de oferta de EJA no tocante à sua forma e tipo de formação profissional. Quanto à forma pode ser: presencial, quando o curso for totalmente realizado em local determinado com os alunos e professores presentes; ou semipresencial, quando mais de 20% do curso for realizado na modalidade de educação à distância.

Definir a forma de oferecimento do curso significa uma preocupação necessária com a organização global do mesmo, dispensando-se especial atenção para decisões acerca da metodologia a ser eleita. Tanto a forma presencial quanto a semipresencial podem trazer em seu bojo vantagens e desvantagens no que se refere à busca pela redução da evasão.

Para tanto existem fatores de grande relevância que exigem atenção e observação, dentre eles encontram-se: o atendimento, mesmo com reduzida disponibilidade de tempo e espaços formais para a educação menos estruturados, às exigências de um mundo em constante transformação; prática docente inovadora; metodologias mais contextualizadas com os diversos ambientes de aprendizagem considerando-se também as diferentes formas de abordagem no campo da tecnologia educacional procurando transpor as barreiras e limites no que tange às perspectivas teórico-metodológicas; a verificação das condições e possibilidades de acesso e manutenção da frequência à escola em horários tradicionais.

Quanto à formação profissional oferecida, se apresenta como: educação profissional

técnica de nível médio nas formas concomitantes ou integrada ao ensino médio na modalidade de EJA, tendo em vista a habilitação profissional em nível técnico e a certificação de conclusão do ensino médio ou formação inicial e continuada de trabalhadores articulada ao ensino médio EJA, visando à ampliação de escolaridade (MEC, 2007).

De acordo com os critérios do Programa os cursos deverão ter por características a gratuidade e o acesso universal, devendo a instituição proponente se responsabilizar pela oferta de vagas, inscrição, matrícula, bem como pela organização de turmas. As vagas deverão ser ofertadas na forma de edital público, podendo a instituição realizar a seleção por meios diversificados, como processo seletivo simplificado, sorteio, entrevistas ou a combinação de vários instrumentos seletivos, considerando-se, imprescindivelmente, a condição de democratização do acesso. Os critérios para inscrição e matrícula em cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio articulada ao ensino médio na modalidade EJA são: ter concluído o ensino fundamental e idade compatível com a definida no projeto, em conformidade com a legislação (MEC, 2007).

Por determinação legal coube à Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SETEC) como representante do MEC a atribuição de gestora nacional do PROEJA, sendo responsável pelo estabelecimento de programas especiais para a formação de formadores e para pesquisa em EJA. A SETEC, em colaboração com os núcleos regionais, é também responsável pela coleta e disponibilização de informações acerca da infraestrutura e projeto pedagógico dos cursos ofertados no âmbito do Programa (MEC, 2007).

2.3.2 Sujeitos da EJA

Ao caracterizar a clientela do PROEJA, Cury alerta que ela continua a ser formada pelos mesmos sujeitos vitimizados, envolvendo negros, índios, migrantes, moradores da periferia, pessoas com mais idade. Ou seja, aqueles que são vítimas de uma obstinada e injusta distribuição da renda. Sendo assim, situações de desigualdade, de disparidade e de discriminação produzidas no exterior da escola acabam por tornar mais sólidas as situações de precariedade no interior dela. A inclusão excludente responde, assim, pela opção preferencial pelas classes populares, ou seja, pelos cidadãos que possuem baixa renda no campo social, pelos oriundos de regiões mais desiguais e menos desenvolvidas do país e pelos que sofrem discriminações de todo tipo, que vão do puro preconceito às práticas atentatórias aos direitos humanos (CURY, 2008).

Cury ressalta que educação e hegemonia se articulam para, devagar, ir reapresentando o que define e orienta a educação: seu caráter contraditório, comprovando que a reapreensão ocorre passando pelos momentos que promovem sua articulação com as relações sociais. Logo, para analisar o fenômeno educativo, é preciso descrever seus elementos, a respeito dos quais pode-se dizer que são dialeticamente complementares e contraditórios. Esses elementos são as idéias pedagógicas, as instituições pedagógicas, os agentes pedagógicos, o material pedagógico e o ritual pedagógico (CURY, 1986).

No entendimento de Labarca a educação sempre foi e continuará a ser de crucial importância na vida do indivíduo, tendo em vista os benefícios que proporciona

Los beneficios sociales de la educación, en particular los de la educación escolar, tienen por objeto facilitar la inserción del individuo como ciudadano que no se agota con su inserción laboral, permitirle un desarrollo de sus habilidades, un conocimiento de la cultura en que está inmerso, desarrollo de su personalidad, etc.. (LABARCA, 2002, p. 29).¹

¹ Os benefícios sociais da educação, em particular os da educação escolar, têm por objeto facilitar a inserção do indivíduo como cidadão que não se esgota com sua inserção laboral, permitir um desenvolvimento de suas

Velho salienta que durante as últimas décadas muito se discute sobre a política educacional na América Latina, contrapondo-se defensores e críticos de programas de ajuste estrutural baseados na teoria do capital humano. Governos impotentes têm se submetido aos interesses do regime dominante na economia e às expectativas dos sujeitos sociais que o sistema produz. O Banco Mundial, como mensageiro da notícia e sistematizador da ideologia capitalista em educação, figura como responsável pela frustração da população que atribui sua exclusão à não qualificação escolar para a produção. Isso é decorrência da lógica de mercado, que necessariamente produz desemprego, subutilização da força de trabalho e aumento de exigências técnicas dos empregados (VELHO, 2009).

Ao comentar a influência da economia no sistema educacional, Cury alerta que boa parte das intervenções na área de educação tem fundamentado suas ações na teoria do capital humano, que transfere a responsabilidade pela não inclusão dos indivíduos no mercado para eles mesmos. A LDBEN, a fim de evitar uma interpretação dualista entre cidadania e trabalho e para desviar-se do tradicional caminho de tomar a qualificação do sujeito trabalhador para o mercado, acrescenta como próprios de uma educação cidadã tanto o trabalho quanto o prosseguimento dos estudos (CURY, 2002). Freire salienta que a educação é essencialmente um ato de conhecimento e de conscientização e que, por si só, não leva uma sociedade a se libertar da opressão. Afinal, numa sociedade de classes toda educação é classista. E, na ordem classista, educar, no único sentido aceitável, significa conscientizar e lutar contra esta ordem, subvertê-la. Portanto, uma tarefa que desvela muito mais o embate interior à ordem classista do que a procura por um diálogo que estabeleça a comunhão das pessoas ou de classes (FREIRE, 1981).

Velho (2009) ressalva que os educadores precisam refletir sobre como a prática escolar pode contribuir na construção de seres sociais emancipados. Afinal, numa sociedade dividida em classes sociais com interesses antagônicos, a escola necessariamente é um espaço de luta política. Para Frigotto, o alargamento do acesso à escola e o prolongamento da escolaridade resultam da luta da classe trabalhadora pelo direito à escola, uma luta pelo saber. Esta luta se amplia à medida que as forças produtivas avançam. A escola, enquanto instituição cuja especificidade é o desenvolvimento de um saber geral em oposição ao saber específico desenvolvido no local de trabalho ou em instituições exclusivas para o treinamento, ao desenvolver condições sociais e políticas que unem os interesses hegemônicos das classes, é, então, um local de luta e disputa (FRIGOTTO, 1984).

Para Cury, a educação básica deve ser objeto de uma política de igualdade concreta e que faça jus à educação como o primeiro dos direitos sociais inscritos na carta magna, como direito civil inalienável dos direitos humanos e como direito político da cidadania. Assim, os jovens e adultos que não tiveram oportunidade de frequentar a escola na idade própria merecem, podem e devem ser sujeitos de um modelo pedagógico próprio, além de serem apoiados com recursos que os levem a recomeçar e dar continuidade à sua escolaridade sem a ameaça de um novo fracasso (CURY, 2008).

Atenção especial merecem as transformações que ocorrem na composição do tecido social, sendo a questão central que aflige os responsáveis pela EJA na composição das turmas. A heterogeneidade de faixas etárias e a característica cada vez mais urbana dos estudantes apresentam-se como desafios que podem vir a transformar-se em dificuldades sem solução, bem como em verdadeiro potencial a ser utilizado e orientado para o sucesso educacional e social desses alunos. Nas turmas de EJA há jovens, jovens adultos, adultos e idosos, por isso deve-se ter cuidado com os materiais didáticos. A questão não é separar, mas respeitar e

valorizar as diferenças tratando-se a EJA como uma modalidade educativa com características próprias. O educador precisa ser capaz de produzir conhecimentos refletindo acerca de sua ação docente, de reestruturar e transformar sua prática e de administrar o processo de desenvolvimento e aprendizagem (VARGAS, 2005).

Oliveira e Paiva alertam que um aspecto relevante ao se pensar o currículo na EJA, diz respeito ao entendimento acerca de quem são as pessoas às quais ele se destina. A promoção de uma aprendizagem significativa deve ser pautada pelo conhecimento da realidade dos educando, suas condições de vida, de trabalho, sua experiência escolar anterior, sua bagagem cultural e seus conhecimentos prévios, que devem nortear a formação dos educadores (OLIVEIRA; PAIVA, 2004). Por isso, a EJA é tão importante e valiosa para a sociedade, afinal é preciso conhecer o mundo em que se vive para poder agir sobre ele com consciência crítica e efetividade. Assim, os cursos da EJA devem buscar um modelo pedagógico próprio e apropriado, com regulamentação específica e diferenciada do ensino regular (CURY, 2004).

Cury enfatiza que a escola não chegou a todos os brasileiros, então, a EJA não é um presente ou favor, tal como a própria legislação ou as políticas educacionais a viam. Afinal, durante anos, quem não sabia escrever foi excluído, pois não podia sequer votar e o temor aumentou quando as empresas passaram a exigir escolaridade cada vez mais elevada. Alastrou-se, então, um sentimento de preocupação no sentido de que aquele que não tivesse completado estudos mais elevados estaria correndo risco com seu emprego. Entretanto, a qualificação para o trabalho é incompleta se não vier acompanhada, concomitantemente, com as exigências da cidadania (CURY, 2004). Aos filhos da classe operária, em geral a escola pública, não consegue assegurar uma educação plena, dificultando que os egressos alcancem uma formação humana integral ou continuem os estudos na educação superior, restando-lhes a formação profissional meramente instrumental para um posto de trabalho (MEC, 2007).

Sob a ótica de Freire, humanismo e tecnologia não se excluem, pois o primeiro implica a segunda e vice-versa. Se o compromisso é de fato com o homem concreto, com a causa de sua humanização e libertação, não se pode por isso mesmo renunciar a ciência nem a tecnologia, com as quais se vai instrumentalizando para melhor lutar por esta causa. Freire afirmava que a educação pode se dirigir a dois caminhos: contribuir para o processo de emancipação humana ou domesticar e ensinar a ser passivo diante da realidade que está posta. A educação democrática insere-se e se desenvolve num contexto caracterizado por uma prática educativa crítica, onde a tarefa mais importante para exercê-la consiste na educação à decisão, à responsabilidade social e política (FREIRE, 2003).

Certamente o desenvolvimento científico e tecnológico tem possibilitado a reestruturação produtiva das relações sociais e capitalistas, mas, ao mesmo tempo, tem significado um reforço às desigualdades sociais. Com o desenvolvimento objetiva-se a acumulação e o lucro, o que o torna elemento de exclusão, e seu incremento nem sempre significa melhoria das condições de vida coletiva (BRANDÃO M., 2005). Com isso, a disparidade entre o entendimento que o estudante tem a respeito da escola e a oferta de uma educação que venha a servir efetivamente aos seus interesses e anseios pode gerar conflitos. Desta feita, não são incomuns as ocorrências de evasão por não se encontrar uma escola que corresponda às expectativas e ansiedades dos que nela ingressam.

Frigotto comenta que Marx e Engels em suas célebres obras literárias mostraram o caráter contraditório das relações sociais capitalistas que inclui tanto elementos civilizatórios e progressistas como elementos de destruição, violência e exclusão. No Brasil, o capitalismo via latifúndio e agronegócio nos últimos anos produziu 20 milhões de adultos, jovens e crianças sem terra. É neste choque de concepções de sociedade e trabalho que se inclui a luta pela educação como uma prática social mediadora do processo de produção, político, ideológico e cultural. As reformas educacionais dos anos 90 trataram de conquistar uma mediação da educação às novas formas do capital globalizado e de produção flexível com

vistas a formar um trabalhador com características de “cidadão produtivo”, adaptado, adestrado, treinado (FRIGOTTO, 2005).

A legislação educacional reduziu os limites de idade para conclusão do ensino fundamental e médio em exames, de 18 para 15 e de 21 para 18 anos, respectivamente. A medida visava combater os indicadores de fracasso escolar que se reduziam lentamente. As pesquisas indicam que houve perda de proficiência dos alunos em todas as disciplinas, séries, regiões pesquisadas, à medida que aumentou a distorção série/idade. Observou-se que o prolongamento da permanência no ensino regular não implicava em melhoria do rendimento, mas em sua queda e saída da escola. O dilema consiste em facilitar a saída de estudantes do ensino regular ou prolongar seu sofrimento presos a um sistema marcado pela pedagogia da repetência (GOMES, et al., 2004).

A Resolução CNE/CEB nº 1/2000, ao estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, considerando as peculiaridades desta modalidade de ensino, determinou no Art. 5º, parágrafo único que:

[...] a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das Diretrizes Curriculares Nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio de modo a assegurar: I. Quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de proporcionar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação; II. Quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores; III. Quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da EJA com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (MEC, 2007).

Ao discorrer acerca do perfil do aluno da EJA, Oliveira alerta que não é o profissional qualificado que procura e frequenta cursos que visam à formação continuada ou de especialização; também não é a pessoa adulta interessada simplesmente em aperfeiçoar seus conhecimentos e habilidades em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música. Na maioria das vezes são migrantes que se deslocam para as grandes cidades vindos de áreas rurais pobres, sendo originários de famílias de trabalhadores rurais sem qualificação e com pouca instrução escolar ou analfabetos, sendo que eles próprios chegam com um histórico de uma curta e não sistemática passagem pela instituição escolar e tendo que desenvolver atividades laborais em ocupações urbanas tidas como não qualificadas, após terem experimentado a vivência no trabalho rural durante o período de infância e adolescência. Em casos assim, a busca pela escola na idade adulta vem acompanhada do objetivo de alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo (OLIVEIRA, M., 2007).

Krawczyk, em pesquisa realizada com docentes, observou que apesar de todos considerarem que os estudantes do turno noturno apresentam poder aquisitivo mais baixo e que muitos não têm tempo para dedicar aos estudos, alguns interlocutores declararam também que este grupo de alunos, em contrapartida, é mais maduro, consciente e interessado que o do diurno, porque eles não querem perder tempo e sabem que este fator é essencial para seu crescimento. São alunos que têm interesse, mas vêm cansados. Sob a ótica de outros docentes os alunos do noturno costumam chegar atrasados porque trabalham, têm pouco interesse nos

estudos, tratam a escola como um espaço de encontrar amigos e buscam apenas o diploma (KRAWCZYK, 2003).

Para Oliveira e Paiva os processos de intervenção pedagógica realizados com jovens e adultos de qualquer nível de escolaridade, partem da concepção de que a aprendizagem é a base do estar no mundo de sujeitos e tais processos educativos melhor respondem às exigências de:

[...] produzir a existência pelo trabalho; produzir sua identidade de gênero, de classe, de categoria profissional, etária, etc. tanto individuais quanto coletivas; exercer a democracia, constituindo práticas cotidianas de participação e de resistência, como formas de viver a cidadania; participar das redes culturais e sociais que envolvem o código escrito e que definem, em sociedades grafocêntricas, o ser cidadão e o exercer a cidadania. (OLIVEIRA; PAIVA, 2004, p. 8-9).

No que tange à postura passiva dos sujeitos sociais, Gramsci ressalta que nas sociedades urbano-industriais contemporâneas um novo conformismo social se instaurou paulatinamente, tendo como elementos constitutivos:

a) a estandardização do modo de pensar e de atuar em dimensões nacionais ou até mesmo continentais; b) sua formação essencialmente de baixo para cima, à base da posição ocupada pela coletividade no mundo da produção que permite novas possibilidades de autodisciplina; c) a organização da vida individual e coletiva fundamentada no máximo rendimento do aparelho produtivo, tendo o mundo da produção e o trabalho como referências; d) o máximo utilitarismo como referência da organização das instituições morais e intelectuais. (GRAMSCI, 2000, p. 4).

Para Gramsci o processo de trabalho na educação deve ser imbuído do princípio educativo e não simplesmente cumprir a função de mantenedor das estratificações sociais e da predestinação do trabalho alienante à maior parte da população, escondendo as reais intenções das classes dominantes sob falsos princípios da democracia.

O autor se refere a um tipo de escola que busque proporcionar as condições para “[...] que cada ‘cidadão’ possa tornar-se um ‘governante’ e que a sociedade o ponha, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo [...]” (GRAMSCI, 1978, p. 137).

Vislumbra-se a proposta de Gramsci para o tratamento do processo de trabalho como princípio educativo relações com os conceitos de Marx a respeito de uma “instrução politécnica”. Embora Marx não tenha usado esses termos, é notório que concebia uma forma ampla de educação, que contemplava o aprendizado de técnicas diversas que encorpavam a formação tanto intelectual quanto física.

Gramsci parecer acertar quando diz que o processo de trabalho como princípio educativo é inestimável para a formação de intelectuais que chamou de “orgânicos”. Esse tipo de intelectual permitirá que a classe trabalhadora, ao se organizar, esteja mais próxima de alcançar o ideal tão sonhado de uma sociedade emancipadora, na qual o trabalho material, tanto quanto o imaterial, internalize uma visão crítica realmente coerente, unitária, que considere as relações sociais em sua racionalidade, totalidade e historicidade.

Com isso, o trabalho deve figurar como um princípio da cidadania, no sentido de participação legítima nos benefícios da riqueza social, que se diferencia das formas históricas e alienantes de exploração do trabalhador pela produção capitalista. Por sua vez, no mundo do trabalho destaca-se o sentido transcendente da educação como capacidade de conhecer e de atuar, de transformar e resignificar a realidade que pode estar oculta na negativa secular da

educação, sempre escamoteada na sua universalização. Pode estar no dualismo verificado na segmentação dos currículos, separando a formação geral da profissional, cerceando a formação integrada do conhecimento que embasa a técnica e as tecnologias, sedimentando uma política curricular equivocada sob a ótica da educação omnilateral (CIAVATTA, 2005).

Corrêa defende que as práticas educativas tenham como fundamento o caráter social do homem, como ser histórico e social, que se forma ao produzir e reproduzir a vida social. Isso se processa ao longo da vida por meio de atividades desenvolvidas para produzir não apenas os bens materiais, mas também as relações e as instituições sociais, assim como o complexo das condições sociais. Por isso, a atuação do professor é fundamental no processo

[...] aliás se a atividade docente não se reduz aos processos simplesmente intelectuais, por outro lado também não se trata de inculcação ideológica ou doutrinação dos alunos: implica reconhecer que a formação humana e social vai se processando por meio das vivências em que todos os seres humanos que compartilham da vida escolar vão produzindo e reproduzindo a sua existência humana. (CORRÊA, 2005, p. 138).

Os indicadores educacionais da EJA mostram que há milhões de pessoas que convivem com condições de oferta precárias, com má qualidade do ensino e uma modalidade educacional desvalorizada socialmente. A não existência de oportunidades concretas que permitam vivenciar trajetórias bem sucedidas no sistema educacional acaba por culpabilizar a própria vítima pelo fracasso. Desta feita, assumir a EJA como um campo de conhecimento específico, implica investigar, dentre outros importantes aspectos, os anseios e as verdadeiras necessidades de aprendizagem dos sujeitos alunos:

[...] como produzem os conhecimentos que portam, suas lógicas, estratégias e táticas de resolver situações e enfrentar desafios. Como articular os conhecimentos prévios produzidos no seu estar no mundo àqueles disseminados pela cultura escolar. Como interagir, como sujeitos de conhecimento, com os sujeitos professores, nessa relação de múltiplos aprendizados, investigando o papel do sujeito professor de EJA, suas práticas pedagógicas, seus modos próprios de reinventar a didática cotidiana, desafiando-o a novas buscas e conquistas, são temas de fundamental importância na organização do trabalho pedagógico. (MEC, 2006, p. 13).

Os princípios que consolidam a política de formação continuada dos docentes são definidos a partir de teorias de educação em geral e de estudos específicos do campo da EJA, além de reflexões teórico-práticas desenvolvidas tanto nesta modalidade de ensino quanto no ensino médio e nos cursos de formação profissional da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), quais sejam:

O primeiro princípio diz respeito ao papel e compromisso que entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais têm com a inclusão da população em suas ofertas educacionais. O segundo princípio, decorrente do primeiro, consiste na inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos. [...] A ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio constitui o terceiro princípio, [...]. O quarto princípio compreende o trabalho como princípio educativo. [...] O quinto princípio define a pesquisa como fundamento da formação do sujeito contemplado nessa política, [...]. O sexto princípio considera as condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais. (MEC, 2007, p. 37-38).

É entendido que, ao se tratar da formação docente, não se pode olvidar a dimensão individual, que faz parte da questão da identidade cultural, que é extremamente importante para a prática educativa progressista. Nenhuma formação docente pode estar alheia ao exercício da criticidade que torna indispensável a promoção da curiosidade e sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Para Freire o professor deve saber que ensinar não é simplesmente transferir conhecimento, mas sim criar as possibilidades e condições para a sua própria produção ou a sua construção. Afinal, sua presença no mundo não é a de quem a ele se adapta para dar continuidade ao que já está posto, mas a de quem nele se insere para dele ser partícipe. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito da história (FREIRE, 2008).

Não há como construir uma nova concepção de educação sem construir uma nova sociedade, por isso, é preciso primeiro transformar o sujeito, o professor, que será agente da transformação. Civiero entende que para ocorrer mudanças comportamentais exige-se criticidade e, para tanto, deve-se ser um sujeito reflexivo. Para se almejar uma educação emancipadora ela tem que passar pela concepção e atitude dos professores. Reflexões a respeito das ações e práticas baseadas em educação conferem mudanças nas posturas e métodos utilizados, devendo as reflexões versar sobre questões específicas e incluir reconsiderações gerais e específicas a respeito dos conhecimentos, das ações e das práticas (CIVIERO, 2009).

Apesar do seu baixo nível de escolaridade, a população brasileira se mantém por longo período na escola, persevera nela e opta pelo ensino regular, mesmo estando fora da idade considerada ideal. O baixo grau de eficiência do sistema é responsável por grande parte do atraso crônico, pois tal situação impõe altas taxas de reprovação e abandono. Representa, portanto, perdas sociais e econômicas dignas de nota. Neste sentido, Gomes et al. indagam a quem a EJA tem atendido e, se possível, em que proporções: aos alunos que deixaram os estudos e estão à procura de uma nova oportunidade ou a alunos que, por razões diversas, se atrasaram por sucessivas reprovações e/ou afastamento por abandono? (GOMES et al., 2004).

Nos últimos anos foi-se configurando um novo sujeito social: a juventude, cuja presença é marcante nas salas de aula das escolas noturnas dos grandes centros urbanos. Por isso, na atualidade, é necessário atender de maneira diferente adultos e jovens, ambos com expectativas e aspirações diversas quanto à educação. Ainda que seja claro que a EJA acumule dupla função: formar para a cidadania e preparar para o mundo do trabalho, tais funções se apresentam de maneiras distintas para jovens e para adultos (OLIVEIRA; PAIVA, 2004).

Comparando o ensino regular e a EJA quanto aos seus aspectos curriculares percebe-se que esta tem sido entendida como segunda oportunidade, destinando-se aos alunos considerados mais fracos, defasados e menos privilegiados socialmente. Para Gomes et al. não é de surpreender que seus certificados sejam olhados de revés, atrelados ao estigma daquele que não alcançou bons resultados no ensino regular ou que não pôde frequentá-lo na idade própria. Também ocorre uma sobreposição de funções entre o ensino regular e a EJA, uma espécie de momento, ou zona cinzenta, pela qual ambos recebem e acolhem estudantes que apresentam atraso na escolaridade. A proximidade entre os percentuais de alunos que apresentam idade acima de 17 anos e se encontram matriculados no ensino médio regular em período noturno sugere que, mesmo que este seja oferecido em regime seriado, abriga alunos que estariam na EJA (GOMES et al., 2004).

Gomes et al. ressaltam que a taxa bruta daqueles que terminaram o curso sob a matrícula inicial mostra que a EJA é vantajosa para aqueles que desejam terminar mais rápido seus estudos, ao contrário do ensino regular, com repetência de séries anuais. Todavia, a falta de atratividade dessa modalidade de ensino reitera a preocupação com a sua qualidade e

capacidade de democratização. Conforme a perspectiva sociológica do conflito pode tratar-se de escolarização pobre para alunos pobres, reforçando as disparidades sociais, nos termos da análise sociológica dos currículos ou de estigmatização de uma modalidade educacional, em virtude do status socioeconômico dos alunos que a frequentam (GOMES, et al., 2004).

Frigotto considera que a educação e a qualificação aparecem como panacéia para superar as desigualdades sociais e a função da escola se insere no âmbito não apenas ideológico do desenvolvimento da reprodução capitalista, mas também nas condições técnicas, administrativas e políticas que irão cumprir as funções do capital no processo produtivo. Concebendo-se as relações capitalistas de produção não simplesmente como relações técnicas, mas como relações sociais, percebe-se que a escola, além de atuar na formação dos quadros de assalariados que administram, controlam, supervisionam, planejam, em nome do capital, os portadores da função do capital, estende sua ação igualmente na formação dos quadros que atuam nas instituições repressivas do Estado (FRIGOTTO, 1984).

Arroyo alerta que não se deve esquecer as lições aprendidas na história de formação social. Uma história traspassada pelos interesses e confrontos de classe na qual a escola que aí está serviu aos interesses das classes dirigentes e dos proprietários e não serviu, antes desserviuiu, aos interesses reais da classe trabalhadora. Essa escola ainda não está disponível à classe trabalhadora, que é acolhida numa rede escolar de segunda ou terceira categoria. Saliente-se que com dois ou três anos incompletos de escolaridade tais estudantes foram expulsos ou mesmo obrigados a sair para buscar espaço precocemente no mercado de trabalho, e isto em virtude da falta de condições materiais, psíquicas, motoras e outros fatores condicionantes tão estudados. Saíram das instituições escolares porque não pertenciam a esse lugar, seu destino é o de trabalhadores desqualificados (ARROYO, 2001).

Os mecanismos de desqualificação do trabalho educativo escolar, especialmente para a classe trabalhadora, encontram sua matriz básica na própria forma de o Estado gerir a política educacional. Para Frigotto a profissionalização compulsória torna ainda mais importante a desqualificação do trabalho escolar, e a maneira como tem sido introduzida não profissionaliza, mas, ao contrário, transmite uma idéia deformada do que seja o processo produtivo na atualidade, além de desviar a escola de sua principal função: o provimento de uma estrutura básica de pensamento e uma qualificação politécnica e, ao mesmo tempo, mantém constante e clara a divisão social entre trabalho manual e intelectual, entre teoria e prática, organização e execução do trabalho. O fracasso da escola neste particular e no âmbito da própria alfabetização certamente não é uma característica necessária e inerente à escola; trata-se, entretanto, de uma determinação histórica que condiciona a escola a esse fracasso (FRIGOTTO, 1984).

Arroyo ressalta que a burguesia sempre teve um projeto educativo para as classes subalternas, para fazer delas trabalhadores submissos a seus interesses. Para muitos profissionais, a escola que aí está é seu lugar de trabalho, sendo essa a escola possível de ser frequentada pela classe trabalhadora. Então, diariamente, milhões de futuros trabalhadores e até de trabalhadores precoces, batem às portas dessa escola e esperam voltar para casa com algum saber adquirido. Neste contexto, questiona-se:

[...] adquirem mesmo algum saber? Que saber? É o saber que será insuficiente até para melhor servir o capital? Que os fará ser preferidos a outros companheiros de classe na luta pelo emprego escasso? Ou é um saber que os prepara para se defender como classe e para transformação coletiva de sua condição de classe? (ARROYO, 1991, p. 18).

Tais indagações mostram-se mais preocupantes por existirem duas tendências marcantes na concepção dos profissionais de uma escola: alguns olham para a origem

sociocultural do aluno e tentam adaptar a escola a essa origem e às carências que ela gera no estudante, outros olham para o destino social ao qual este aluno está condenado e que envolve o trabalho precoce, a produção, a sobrevivência e se propõem adaptar a instituição escolar a esse destino implacável. A escola possível e necessária que deseje corresponder a uma visão que tenha por objetivo fazer parte da forma de pensar de políticos, dirigentes, governantes e profissionais, sejam da educação ou não, deverá adaptar-se à vida e aos meios nos quais se encontra inserida. Em outras palavras, a escola para o povo somente será possível se passar a transmitir ensinamentos, hábitos, valores que ofereçam a possibilidade de transformação e funcionalidade à sua realidade, adequados e adaptados às suas necessidades de sobrevivência, trabalho e produção (ARROYO, 1991).

Marx, em suas escritas a respeito das nuances do capital, argumentava que existem duas classes sociais básicas, envolvendo, de um lado, os proprietários dos meios de produção e, de outro, os proprietários da força de trabalho. Essa segunda classe não tem outro recurso que não seja vender por salário a sua força de trabalho, que acaba por ser considerada ela também como mercadoria. Os proprietários dos meios de produção são sabedores de que a força de trabalho é uma mercadoria vista como atributo particular e a única que tem a capacidade de produzir mais que o necessário para a sua reprodução. Desta feita, a força de trabalho, para o capitalismo, é considerada uma mercadoria voltada para a produção de lucro para a classe empresarial (MEKSENAS, 1992).

Arroyo ressalta que a classe trabalhadora tem sido excluída do espaço para a convivência, solidariedade, lazer, cultura e isolada no espaço do trabalho. O futuro operário tem sido excluído da oportunidade que aos filhos das outras classes é dada para viver na infância, na adolescência e na juventude experiências socioculturais mais marcantes. A classe operária pode ter entrado na escola, porém não conquistou ainda o direito ao tempo e ao espaço necessários a viver essa experiência social e cultural que é acessível às outras classes. Ela tem que ser preparada precocemente para a vida, para o trabalho e a produção. Terá que ofertar trabalhadores produtivos para que os adolescentes e jovens da burguesia possam viver uma experiência de escola cada vez mais longa (ARROYO, 1991).

A ideologia beneficia enormemente a classe empresarial, pois, a partir do momento em que impõe suas idéias e valores e os trabalhadores aceitam, facilita aos grupos dominantes manter sua exploração sobre o restante dos indivíduos da sociedade. Para Marx (1867 *apud* MEKSENAS, 1992), a educação é de classe e, nesse sentido, a escolaridade para trabalhadores tem por objetivos: preparar a consciência do indivíduo para perceber e aceitar como apropriada e adequada apenas a visão de mundo da classe empresarial, reforçando, assim, a ideologia dominante, e preparar o indivíduo para o labor, fazendo com que aprenda apenas o necessário e suficiente para ocupar-se com seus instrumentos e ferramentas de trabalho, disciplinando e treinando o corpo e a mente da classe trabalhadora para desempenhar de maneira apropriada suas atividades no trabalho (MEKSENAS, 1992).

Ao correlacionar os tipos de escola e seu público alvo, Comenius (1957 *apud* ARROYO, 1993), identificou quatro tipos correspondentes às quatro fases da vida até a juventude: o regaço materno é a escola da infância; a escola primária ou escola pública de língua vernácula é a escola da puerícia; a escola de latim ou ginásio é a escola da adolescência; a academia e as viagens são as escolas da juventude. Somente as duas primeiras destinavam-se a todos. A escola materna e a primária exercitavam a juventude de ambos os sexos; a escola de latim deveria educar, sobretudo, os adolescentes que aspiram às coisas mais altas que os trabalhos manuais; e as academias deveriam formar os doutores e futuros condutores dos outros, para que, nem às escolas, nem às administrações públicas, faltassem dirigentes competentes. Fica, assim, evidenciada uma educação comum para todos, até certo ponto, depois uma educação que continua para aqueles que serão dirigentes.

É fundamental atentar para as peculiaridades dos sujeitos da EJA, inclusive as

especificidades geracionais, assim como é fundamental conhecer esses sujeitos, ouvir e considerar suas histórias, seus sonhos e ideais, seus saberes e suas condições concretas de existência. Assim, a educação deve compreender e levar em conta que os sujeitos têm história, identidade, participam de lutas sociais, têm nome e rostos, gêneros, raças, etnias e são provenientes de gerações diversas e diferenciadas. Para o MEC isso significa que a educação deve atender para as pessoas e para os conhecimentos que estas trazem consigo. Além disso, é importante que estejam abertos a inovações e comprometidos com os objetivos da EJA, como sujeitos e agentes que têm interesse recíproco na produção coletiva de um projeto social, conscientes da sua condição de seres humanos inacabados e em constante processo de formação (MEC, 2007).

2.3.3 Funções da EJA

São alarmantes os dados da educação brasileira, pois apenas 46% dos jovens têm acesso ao ensino médio, sendo que mais da metade em turno noturno e grande parte na modalidade supletivo. A desigualdade aumenta quando se analisa por região, sendo que no campo apenas 12% frequenta o ensino médio na idade/série correspondente. Segundo pesquisa do INEP em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em 2004, das 8.679 escolas existentes em assentamentos, apenas 373 ofereciam o ensino médio (FRIGOTTO, 2007). O Censo 2006 apontou para a diminuição de 94 mil matrículas no ensino médio regular em relação a 2005, e para um aumento de 114 mil no mesmo nível da EJA, ensejando a hipótese de migração destes estudantes. Os dados apontam para um desemprego de inserção de 42,3% dos jovens e neste panorama, programas como o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), a controversa Escola de Fábrica e o PROEJA passaram a ter grande ênfase política (FRIGOTTO, 2007).

Carneiro, ao comentar a atual LDBEN atem-se ao artigo 37, pois na sua concepção a população com necessidade de atendimento educacional tardio se distribui em três grupos:

Primeiro, aqueles reconhecidamente analfabetos; segundo, aqueles que foram à escola, passaram ali pouco tempo e, portanto, não tiveram tempo de sedimentar o que haviam superficialmente aprendido (são os analfabetos funcionais); terceiro, aqueles que estiveram na escola em momentos intermitentes. Todos estes carecem de uma política própria de atendimento, capaz de lhes conferir os meios adequados para a superação ou da escolarização que não ocorreu ou que ocorreu de forma inadequada. (CARNEIRO, 1998, p. 103).

O autor aduz que a LDBEN não apenas assegurou a oferta de oportunidade escolar à população de jovens e adultos situados fora da idade própria, mas estabeleceu a necessidade de toda uma abordagem pedagógica, incluindo conteúdos, metodologias, tipologias de organização e processos de avaliação diferenciados daqueles que se acham na escola em idade própria. Sobre o artigo 38 da LDB que trata da obrigatoriedade dos sistemas de ensino manterem cursos e exames supletivos, Carneiro esclarece que os cursos são programas regulares, desenvolvidos em um período certo de tempo e ministrados através de processo escolar. Os exames são realizados à parte dos cursos, portanto, fora do processo. Os cursos são estudos sistemáticos de aprendizagem, embora não necessariamente presenciais e podem também alternar as modalidades presencial e semi-presencial (CARNEIRO, 1998).

Buffa et al. vislumbram o Brasil como um país capitalista típico com uma indústria competitiva, inclusive internacionalmente, só que o capitalismo não ocorre nos moldes da Europa. A realização do capital se faz à custa da marginalização da maioria dos brasileiros, “então fica a questão: como conseguir que, no limiar do século XXI, os brasileiros se

transformem em cidadãos?” (BUFFA et al., 2002, p. 29).

É possível dizer que uma forma de se conseguir que os cidadãos brasileiros exerçam a cidadania é lutando por espaços nos fóruns de discussão acerca de assuntos de interesse social. Arroyo age acertadamente quando trata de questões ligadas à “domesticação ideológica” e não se pode esperar que apenas o que ocorre dentro dos espaços intramuros escolares possibilite a inserção dos cidadãos da forma como deve ser.

Para Arroyo, da educação se espera o milagre de configurar o novo homem livre para o novo mercado econômico, social e político, pois se pode criticar e afastar

O fantasma da “domesticação ideológica”, porém, não é fácil afastar e menos ainda defender as formas sinuosas e sutis através das quais a vinculação entre educação e cidadania, como precondition para a participação, vem agindo durante séculos para justificar a exclusão da cidadania, a condenação das camadas populares à condição de incivilizados, de não-aptos como sujeitos de história e de política, e a legitimação da repressão e desarticulação das forças populares por teimarem em agir politicamente fora das cercas definidas pelas elites civilizadas como o *espaço* da liberdade e da participação racional e ordeira. (ARROYO, 1993, p. 39).

O campo da EJA está repleto de desafios a começar pela contradição entre a legislação da área envolvendo a Constituição Federal, a LDBEN e o Parecer 11/2000 do CNE, que apresentam avanços e garantem direitos frente às políticas governamentais de caráter compensatório, que atribuem à EJA um papel menor. Ao comentar o parecer CEB/CNE 11/2000, Oliveira e Paiva explicitam que a EJA possui três funções básicas:

[...] a reparadora, que devolve a escolarização não conseguida quando criança; a equalizadora, que cuida de pensar politicamente a necessidade de oferta maior para quem é mais desigual do ponto de vista da escolarização; a qualificadora, entendida esta como o verdadeiro sentido da EJA, por possibilitar o aprender por toda a vida, em processos de educação continuada. (OLIVEIRA; PAIVA, 2004, p. 31).

As funções reparadora e a equalizadora atribuíram o caráter de fazer cumprir o dever do Estado de assegurar o direito de todos à educação reduzindo a desigualdade entre os que a tiveram e aqueles aos quais o acesso foi interditado, que geralmente associa-se a uma terceira função de natureza qualificadora. Esta função revela o verdadeiro sentido da EJA, compreendida na perspectiva da formação do indivíduo para o exercício da cidadania em sua plenitude, por meio do desenvolvimento e da prática do pensamento crítico e autônomo de cidadãos que participem ativamente, que sejam plenamente conscientes de seus direitos sociais e de sua inserção no mercado de trabalho, compreendido como elemento essencial ao processo de omnição do ser humano e de produção cultural (MEC, 2007).

Ao atender a população historicamente excluída do sistema educacional e da sociedade, representada pelos sujeitos fora da idade própria para o nível de ensino, o PROEJA busca realizar a função reparadora, ou seja, consertar as falhas cometidas pelo Estado em momentos anteriores nos quais não propiciou as condições para a escolarização desta população (HOTZ, 2008).

Ainda para Hotz, o exercício da função reparadora presume que seja dada à população oportunidade de acesso à educação, reduzindo as desigualdades existentes e muito perceptíveis entre os estudantes do PROEJA e os que tiveram acesso à escola na idade própria. Essa diminuição das desigualdades e o acesso a oportunidades de escolarização,

qualificação e trabalho, consistem em outra função destinada ao programa: a equalizadora (HOTZ, 2008).

Para o MEC a função equalizadora deve ocorrer juntamente com a função qualificadora do programa que pretende contribuir para a formação e colocação de mão-de-obra, nos termos do Documento Base:

[...] a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele. (BRASIL, 2006, p. 7).

A função compensatória do Estado atribuída ao PROEJA, diz respeito à readequação do Estado concebida na década de 1990, conforme demonstram documentos da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e da Organização das Nações Unidas (ONU) (CEPAL/UNESCO, 1995), que determinam que, além de outras responsabilidades, o Estado deve estabelecer maior grau de igualdade entre os cidadãos.

Para Hotz, ao qualificar os alunos para o exercício de profissões, com vínculo empregatício ou por conta própria, o importante é que o indivíduo busque a melhoria de suas condições de vida, aliás, o PROEJA estaria exercendo a função equalizadora, visto pressupor que elevando a escolarização e a qualificação da população urbana, o indivíduo alcançará sua integração social, ou seja, trabalhar e reduzir sua condição de pobreza colaborando até mesmo para o desenvolvimento do país (HOTZ, 2008).

A política social é estratégia fundamental na manutenção do capitalismo, visto que por meio dela o Estado protege, financia e suporta os efeitos destrutivos do capital. Ao se analisar as pretensões do PROEJA, indaga-se em que medida ele pode beneficiar e continuar pressionando o Estado para que essa política social se efetive com ganhos para a classe trabalhadora. Embora o PROEJA seja uma política educacional e social financiada pelos organismos internacionais e adequada às intenções da acumulação capitalista certamente traz benefícios à classe trabalhadora. Ela possibilita o acesso à educação e à profissionalização, elevando o nível de escolaridade de uma população historicamente excluída. A educação profissional nesta perspectiva possibilita aos trabalhadores estudantes e egressos do PROEJA a inserção no mercado de trabalho em ocupações formais e rentáveis (HOTZ, 2008).

Frigotto, acolhendo os ensinamentos de Gramsci, considera que o homem concreto é concebido como uma síntese das relações sociais que ele estabelece na produção de sua existência. A questão da desqualificação da escola para a classe trabalhadora, por meio do mito da vocação ou não-vocação, o sucesso ou o fracasso escolar como resultantes do prêmio ou castigo pelo esforço ou displicência individual, enfim, as pseudo-explicações para os bloqueios no acesso e no percurso escolar somente serão apreendidas concretamente na medida em que se tenha a cisão da sociedade de classe como ponto de partida. O que interessa ao modo de produção capitalista não é a utilidade dos bens para seus produtores, mas a troca; não é o trabalho humano em si, mas a quantidade de trabalho disponível (FRIGOTTO, 1984).

A adoção de um olhar mais consciente e autônomo por parte do sujeito sobre si mesmo e sobre o outro propicia o estabelecimento do diálogo. Mas não se trata somente do diálogo professor-aluno, pois o mais importante é a palavra na voz dos sujeitos alunos e professores. A posição de mediador do professor não significa a retirada de sua centralidade no processo pedagógico, pois orienta a discussão, traça caminhos, corrige rumos, sendo um

trabalhador ativo (FERREIRA; GARCIA, 2005). Enfim, é preciso repensar a EJA adequando suas concepções norteadoras aos anseios da sociedade e aos ditames da nova ordem social.

2.4 A Evasão Escolar no PROEJA

2.4.1 Caracterização da evasão escolar

O artigo 3º da Declaração de Hamburgo considera a educação de adultos como o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não-formais, nos quais adultos desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e incrementam suas competências técnicas e profissionais ou as reorientam objetivando o atendimento das suas próprias necessidades e as da sociedade. Para Coelho, no Brasil a EJA tenta compensar um déficit do sistema educativo de estudantes jovens e adultos trabalhadores conforme estabelecido na LDB, sendo esta modalidade da educação básica destinada aos que não tiveram acesso ou não puderam dar continuidade aos estudos referentes ao ensino fundamental e médio na idade própria (COELHO, 2008).

O direito de jovens e adultos à educação está assegurado na Constituição Federal que garante o ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta aos que a ele não tiveram acesso na idade própria. Na mesma linha a LDB prevê cursos e exames que proporcionem oportunidades educacionais apropriadas aos interesses, condições de vida e ao trabalho dos jovens e adultos. Estabelece ainda que o acesso e a permanência da classe trabalhadora na escola sejam viabilizados por meio de ações integradas dos poderes públicos.

É consenso que entre os desafios da gestão de políticas e programas de EJA destacam-se as dificuldades de permanência e progressão do alunado, refletidas pelas elevadas taxas de abandono e baixos índices de conclusão observados na modalidade. As pesquisas, em regra, indicam que tais resultados decorrem da combinação de fatores internos e extra-escolares.

Arroyo alerta que ao considerar o aluno como único responsável, a escola é inocentada do fracasso e, sobretudo, o Estado e os grupos dirigentes da sociedade. Lamentar-se-á a indolência do povo, sua falta de esforço para estudar, permanecer na escola, aprender para vencer na vida e receber melhores salários. Ainda que certo patrão se sensibilize com a situação, não raramente fica satisfeito que seu trabalhador tenha se evadido da escola, assim terá motivo para pagar salários mais baixos ao empregado ignorante, ainda que como trabalhador seja tão eficiente quanto os que concluíram os estudos (ARROYO, 2001).

A ocorrência de evasão e repetência remete à problemática da seletividade social que ocorre dentro da própria escola, já que a democratização do acesso não garante a democratização do ensino. Ao esforço de ampliação de vagas não se seguiu uma política de intervenção no sentido de tornar o sistema escolar competente para ensinar aos que dependem exclusivamente da escola para a aquisição dos conhecimentos e habilidades socialmente valorizados. Tal negligência gera uma crescente inflação dos custos, uma vez que tanto a evasão como a repetência onera o sistema (BRANDÃO et al., 1983).

A evasão escolar é responsável por prejuízos importantes sob os aspectos econômico, social e humano em qualquer que seja o nível de educação observado. Ocorrem perdas não apenas de natureza econômica para o aluno, uma vez que as recompensas sociais relacionam-se com a obtenção de um título expresso em um certificado. As instituições, por sua vez, são penalizadas com a perda de prestígio e, a sociedade perde com os investimentos mal aproveitados, uma vez que muitos estudantes, ao se matricularem, ocupam as vagas, mas não concluem os cursos (PEREIRA, 2009).

Segundo Brandão et al., quando se discute a evasão surge uma crescente inquietação sobre a ineficácia da prática pedagógica das escolas

Entretanto, ainda são muito freqüentes os “álbis” desnutrição, pobreza e “incapacidade da clientela”, quando não o apelo a uma prática profissional “afetiva” do gênero “quando não se sabe o que fazer, ama-se”, que serve de escudo à incompetência de lidar com a clientela que desafia a precária formação nos antigos (e atuais) cursos normais. (BRANDÃO et al., 1983, p. 12).

Di Pierro ressalta que os fatores intrínsecos ao processo de ensino-aprendizagem que influenciam na evasão e no insucesso escolar são complexos e de difícil elucidação. Entretanto, não se pode ignorar os fatores extra-escolares decorrentes da falta de operacionalização da LDB, que, por sua vez, determina ao poder público viabilizar e estimular o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. Portanto, torna-se imprescindível a criação de incentivos para os empregadores para que se possa facilitar o acesso dos trabalhadores aos estudos, bem como mecanismos de gratuidade ativa, como a assistência voltada para a saúde, transporte, alimentação, material escolar e didático-pedagógico (DI PIERRO, 2008).

Segundo Coelho, muito se discute sobre as causas do expressivo número de evadidos do sistema educacional. O IBGE de 2007 constatou que estes jovens e adultos, possíveis estudantes da EJA, encontram-se assinalados pelo analfabetismo em aproximadamente 10,2%. No grupo de 15 a 24 anos, o analfabetismo atinge 2,3%. Deve ser considerado ainda, o analfabetismo funcional, que chega a 6% de pessoas com mais de 10 anos de idade. Dos 34 milhões de brasileiros entre 15 e 24 anos, 23 milhões têm menos de onze anos de estudo, portanto, não concluíram o ensino médio. Os dados apontam a educação como um problema nacional a ser considerado (COELHO, 2008).

Haddad adverte que a baixa escolaridade no país pode ser verificada pelo elevado índice de analfabetos funcionais, ou seja, pessoas com um a quatro anos de escolaridade e que ainda não têm o pleno domínio da leitura e da escrita. Salienta que em 2004 eram mais de 24% da população, totalizando 31,2 milhões de pessoas que, somados ao analfabetismo absoluto, atingia 45,8 milhões de pessoas acima de 14 anos, ou seja, quase a metade da população nesta faixa etária. Esta é a realidade do sistema educacional que além de oferecer uma escola pobre para os pobres, não é capaz de corrigir diferenças de qualquer natureza, ofertando as piores condições para os menos favorecidos, reproduzindo as desigualdades (HADDAD, 2009).

Pelo que consta a situação tem permanecido quase incólume, pois apesar dos jovens e adultos terem seu direito assegurado na legislação, o número de pessoas que não concluiu o ensino fundamental ainda é expressivo. Coelho discute os dados de um estudo realizado em 2007 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) para o MEC, no que constatou

[...] que o ensino fundamental (nove anos de escolaridade) ainda não foi alcançado por cerca de 65,9 milhões de brasileiros com idade de 15 anos ou mais. Em acréscimo, 26,8 milhões de pessoas haviam concluído a educação básica em 11 anos ou mais de estudos, cerca de 19,6% da população brasileira. Em função da alta distorção entre idade e série, 82% da população de 15 a 17 anos freqüentavam a escola, em 2006, mas apenas 48% cursavam pelo menos o ensino médio, que corresponde ao nível adequado a essa faixa etária. Da população economicamente ativa, 10 milhões de brasileiros maiores de 14 anos e integrados à atividade produtiva são identificados como analfabetos ou subescolarizados. Estes dados demonstram que muita coisa precisa ser feita para que o direito a educação seja alcançado por um contingente maior de jovens e adultos. (COELHO, 2008, p. 86).

Pereira salienta que, no Brasil, embora se tenha equacionado o problema de falta de

acesso das crianças ao ensino fundamental, não se conseguiu, ainda, conferir a qualidade necessária para garantir que elas permaneçam na escola e obtenham bom êxito. Assim, depois de um tempo, esses jovens retornam, via EJA, convencidos da falta que faz a escolaridade em vários aspectos de suas vidas e ainda acreditando que a negativa muitas vezes obtida em postos de trabalho e em oportunidades de melhor emprego se associa exclusivamente à baixa escolaridade (PEREIRA, 2009).

Para Vargas a EJA tem crescido significativamente, tanto no campo da alfabetização, da escolarização dos que não concluíram o Ensino Fundamental ou o Médio, como na formação profissional, qualificação e requalificação para o trabalho. No entanto, não se pode falar em EJA sem se gerar um intenso e permanente diálogo que envolva as áreas do conhecimento que permitem conhecer a inserção do aluno pertencente à classe trabalhadora no mundo atual. É importante e necessário considerar a rica diversidade cultural dos trabalhadores, pois cada indivíduo carrega dentro de si um mundo de significados e de significações expressos nas mais diversas e peculiares formas de andar, vestir, olhar, falar e nas muitas linguagens verbais ou não-verbais que transcendem aquelas conhecidas, eleitas e priorizadas nas sociedades letradas (VARGAS et al., 1999).

Neste sentido é o entendimento dos órgãos responsáveis pela política educacional do país que, ao caracterizar a EJA, alertam que:

[...] a EJA, em síntese, 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 são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente. (BRASIL, 2006, p. 6).

O termo evasão escolar, na visão genérica do MEC, representa o abandono da escola pelo aluno. Ao lado da repetência, ela tem sido considerada como um dos principais problemas da educação brasileira. Acredita-se que um dos fatores que causam a evasão é o desânimo dos alunos pelas sucessivas repetências (PEREIRA, 2009).

Para Abreu et al., no fracasso escolar observa-se uma inter-relação entre a repetência e a evasão escolar. Quem repete o ano fracassa porque não aprendeu o que deveria no tempo proposto. Por sua vez, o aluno que se evade fracassa porque fica fora desta possibilidade de aprender no tempo determinado (ABREU et al., 2007).

A análise dos resultados das pesquisas que abordam aspectos relativos ao desempenho dos alunos indica que dois são os enfoques mais frequentes, quais sejam: a relação entre nível de habilitação do professor e rendimento dos alunos e características da prática docente (BRANDÃO et al., 1983).

Frigotto ressalta que se busca averiguar quais os principais fatores responsáveis pela repetência, evasão, atraso e fraco rendimento, através de uma matriz de variáveis relacionadas com as características da família, tais como: educação dos pais, *status* ocupacional, renda, condições do meio ambiente, aspectos pessoais do aluno, características da escola, etc. (FRIGOTTO, 1984).

Para Di Pierro, as políticas públicas criadas para essa demanda ainda não são capazes de vencer os desafios e os fatores que provocam a evasão nessa parcela significativa da população, como, por exemplo, a falta de tempo para estudar e a dificuldade de inserção no mercado de trabalho (DI PIERRO, 2005). Guareschi (1994 *apud* NAIFF E NAIFF, 2008) chama atenção para o fato de que na medida em que as crianças aprendem que ser sujeito nesse mundo é ser adulto, e ser adulto implica responsabilidades com o labor do qual retirará

seu sustento e sobrevivência, o período anterior à sua inserção no mundo adulto do trabalho é reservado exclusivamente para prepará-la para assumir essa condição.

2.4.2 Causas da evasão escolar no PROEJA

Alguns autores ressaltam o alarmante estado de desigualdade imposta aos jovens deste país e comentam que esta condição é determinada, principalmente, por fatores como renda, cor, trabalho e educação. A esse respeito Luft (2000, p.121) comenta que “[..] o currículo escolar caracterizado na ótica da ideologia dominante e, portanto, descontextualizado do mundo do trabalhador; a avaliação seletiva que favorece a evasão e a repetência escolar daqueles que mais necessitam da educação”.

A respeito do assunto e na perspectiva da EJA, Andrade salienta que:

Perceber esses jovens do ponto de vista da EJA revela uma condição marcada por profundas desigualdades sociais. Na escola de EJA estão os jovens reais, os jovens aos quais o sistema educacional tem dado as costas. Percebê-los significa a possibilidade de dar visibilidade a esse expressivo grupo que tem direito à educação e contribuir para a busca de resposta a uma realidade cada vez mais aguda e representativa de problemas que habitam o sistema educacional como um todo. (ANDRADE, 2004, p. 45).

A esta altura não se pode olvidar a ocorrência de estudantes com necessidades especiais nos cursos de PROEJA. Quanto a este tema pode-se dizer que, para que a inclusão seja possível, necessário se faz

[...] a construção de uma identidade própria para novos espaços educativos, inclusive de uma escola de/para jovens e adultos. Em função das especificidades dos sujeitos da EJA (jovens, adultos, terceira idade, trabalhadores, população do campo, mulheres, negros, pessoas com necessidades educacionais especiais, dentre outros), a superação das estruturas rígidas de tempo e espaço presentes na escola é um aspecto fundamental. (BRASIL, 2007, p. 42).

Na apresentação do Documento Base (2007), o PROEJA é conceituado como:

[...] uma proposta constituída na confluência de ações complexas. Desafios políticos e pedagógicos estão postos e o sucesso dos arranjos possíveis só materializar-se-á e alcançará legitimidade a partir da franca participação social e envolvimento das diferentes esferas e níveis de governo em um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social; em um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social. (MEC, 2007, p. 10).

Toda e qualquer ação pedagógica está envolta pela dimensão política, o que torna evidente o grau de complexidade com que o ato pedagógico é revestido. Assim, discutir programas como o PROEJA implica falar das tensões e necessidades existentes no que diz respeito à formação e trabalho docente. Desta feita, ao se tratar do trabalho docente, se propõe a discutir os problemas de ordem didática, além dos fatores que envolvem a realidade em todas as dimensões que dão forma ao ato educativo.

Então, para se discorrer a respeito de justiça social, importa tratar do acesso e usufruto

dos benefícios sociais e, discutir inclusão social não é uma tarefa de pequena envergadura, bem como é inaceitável que se considere incluso na sociedade um indivíduo ao qual foram negados os direitos mínimos considerados constituintes de sua própria condição de cidadão.

Arroyo comenta que há décadas as escolas onde as taxas atingem índices de evasão mais elevados são as rurais e as das periferias urbanas, as escolas frequentadas pelas camadas populares. As pesquisas teimam em atribuir o peso do contexto sociocultural no fracasso escolar alegando que este não estaria na escola, mas na nova clientela que teima em entrar nela sem bagagem sociocultural. Argumenta-se que filho de pobre não tem condições de acompanhar o processo normal de aprendizagem. Evidentemente à desigualdade social só poderia corresponder uma escola desigual (ARROYO, 2001).

Os problemas educacionais nem sempre podem ser apontados como decorrentes do atendimento escolar, contudo, segundo Abreu et al., a acentuada desigualdade social do país, aliada às práticas de condução das políticas públicas, reflete na precariedade do atendimento à população. Seus reflexos na educação manifestam-se na forma de problemas educacionais, mas têm origem social e não podem ser resolvidos apenas no âmbito do espaço escolar (ABREU et al., 2007).

A respeito do assunto, Di Pierro comenta que a evasão escolar vincula-se a fatores como dificuldades financeiras, que resultam na busca de trabalho e na dificuldade de conciliação do emprego com os estudos, pois não há uma política de redução da jornada de trabalho aos operários que exercem as duas atividades (DI PIERRO, 2008).

Esse também é o entendimento de Abramovay e Avancini (2003, p. 6 *apud* Coelho, 2008), que considera como problema social a questão da renda *per capita* e exclusão social e econômica, visto que

[...] os jovens em “situação de vulnerabilidade social” situam-se na “população de 15 a 24 anos, sendo que 40% vivem em famílias em uma pobreza extrema”, cuja renda per capita é de, no máximo, meio salário mínimo por mês. Nessa população encontram-se 4,1 milhões de jovens de 15 a 24 anos que não estudam, não trabalham e não procuram emprego. Eles são as maiores vítimas do processo de exclusão social e econômica. (COELHO, 2008, p. 93).

A incompatibilidade de horário de trabalho com o de estudos torna os alunos mais propensos à evasão, porque a necessidade de trabalhar é mais forte que a vontade de concluir o curso. A falta de informações acerca da profissão almejada e do curso em que os alunos ingressam é outro fator de grande relevância, pois, assim que percebem que suas ações foram impulsionadas por expectativas sem nenhuma base, seja a respeito da instituição ou da profissão escolhida, ocorre fatalmente a decepção tanto com o curso quanto com a escola. Eles passam, então, a considerar a possibilidade de desistir (PEREIRA, 2009).

O MEC há algum tempo está convencido de que a escola regular deve ser sensível a requisitos como a adequação dos horários e a adaptação dos conteúdos curriculares, respeitando a experiência destes alunos, de maneira a proporcionar uma oferta contínua de promoção e valorização, pois, do contrário, a evasão é algo quase certo (BRASIL, 2006).

Para Laffín (2006, p. 10 *apud* Pereira, 2009), os jovens e adultos vivem em constante processo de escolha entre estudar ou sobreviver, então, a garantia do direito a educação deve ser pautada na realidade social, ou seja,

Os sistemas que pretendem garantir [os] direitos [de jovens e adultos] têm de se adaptar à concretude social em que os diversos setores vivem suas exigências, sobretudo quando se trata da infância, adolescência e juventude populares a quem não é dado o direito de escolher suas formas de vida e de

sobrevivência. Na história da EJA, encontraremos uma constante: partir dessas formas de existência populares, dos limites de opressão e exclusão em que são forçados a ter de fazer suas escolhas entre estudar ou sobreviver, articular o tempo rígido de escola com o tempo imprevisível da sobrevivência. Essa sensibilidade para essa concretude das formas de sobreviver e esses limites a suas escolhas merece ser aprendida pelo sistema escolar se pretende ser mais público. (PEREIRA, 2009, p. 32).

Segundo Haddad, graças aos consideráveis fracassos escolares da maioria da população, o indivíduo tem sido responsabilizado por seu insucesso, encobrindo a responsabilidade social. Se a escolaridade não foi obtida pelos grupos populares, aos olhos dos dominantes, a responsabilidade está no próprio indivíduo que é um mal dotado ou vagabundo. Um fator interno ao processo escolar que propicia a evasão e está diretamente ligado à história escolar do aluno e à sua tênue condição emocional são os atritos que ocorrem entre aluno e professor. Outro fator interno ao próprio curso tido como causador de evasão e repetência, é a inadaptação do aluno ao curso ou deste à média dos alunos (HADDAD, 2003).

Não existem razões isoladas para se chegar à decisão da evasão escolar, há sempre uma associação de motivos. De início os alunos responsabilizam a escola, as condições socioeconômicas que enfrentam e, mais tarde, acabam por assumir parcela de culpa ou passam a fazer referência à falta de aptidão, de habilidade ou mesmo de interesse pela profissão escolhida. Some-se a isso o fracasso das políticas sociais do Estado que acabam por exigir mais braços trabalhando para assegurar ou aumentar a renda familiar.

Pereira alerta que alguns problemas educacionais são consequência da globalização que causou mudanças importantes na identidade cultural de toda a sociedade. As transformações culturais, assim como as sociais, as políticas e as econômicas atingem diretamente as condições de vida e de trabalho dos indivíduos, bem como seus modos de ser, sentir, pensar e imaginar. Não apenas as condições de alienação sofreram mudanças, mas também as possibilidades já precárias de emancipação de indivíduos, grupos sociais, regiões e até mesmo de sociedades nacionais que lutam pela manutenção da sua identidade, pelo direito à diferença cultural e, ainda, contra a exclusão. O contexto atual exige dos trabalhadores a capacidade de raciocinar, identificar problemas, além de propor caminhos para solucioná-los; em outros termos, trabalhadores mais qualificados (PEREIRA, 2009).

Como efeito da globalização, Coelho observa que “a maioria dos empregos disponíveis requer qualificação elevada e a escolaridade dos desempregados vem aumentando sem que isso provoque uma redução significativa das elevadas taxas de desemprego” (COELHO, 2008, p. 93).

O MEC admite que a maioria dos projetos pedagógicos da EJA é assistencialista e de natureza compensatória, como decorrência da suposição de que essa modalidade educacional integra um sistema paralelo, independente e inferior ao sistema regular. Desse modo contribui para reproduzir a seletividade, a exclusão, o autoritarismo e o ensino precário (BRASIL, 2006).

Vargas et al. afirmam ainda que existe uma formação aligeirada buscando atender demandas imediatas do mercado e das ilusões em que se pautam os rápidos cursos que prometem empregabilidade e esse aligeiramento é parte do processo de desqualificação da EJA (VARGAS et al., 1999).

Paiva advoga que os alunos ingressantes na EJA requerem bons e arrojados projetos pedagógicos, pois os mesmos possuem ritmos de aprendizagem diferentes. Em geral, os horários de início e término dos turnos para esses alunos são inapropriados, inadequados a ponto de coincidirem com o horário de trabalho, e os atrasos muitas vezes são punidos com novas interdições indevidas ou infundadas. Há necessidade de uma nova cultura e de uma nova forma de entendimento para a relação entre os sujeitos e o processo de aprendizagem,

indispensáveis à EJA. A escola deve abrir mão da cultura do controle, que une burocracia e autoritarismo e impede que bons resultados sejam alcançados (PAIVA, J., 2006).

Constata-se também a falta de preparo das instituições e professores, especialmente da Rede Federal de Ensino Tecnológico, para oferta do PROEJA, pois estão preparados para ministrar aulas para o ensino técnico de nível médio, a alunos de 14 a 18 anos. Os alunos da EJA necessitam ser atendidos e acompanhados por profissionais que saibam trabalhar com estudantes que se encontram fora da faixa dita ideal de aprendizagem (GOUVEIA, 2008).

Ao discutir as peculiaridades do PROEJA, Ramos (2006) aduz que, ao mesmo tempo em que se pode considerar uma política inclusiva por abrigar a EJA nas Instituições Federais de Ensino Tecnológico, questiona-se até que ponto as instituições da rede federal de ensino têm conhecimento e experiência acumulada para enfrentar esse desafio. Para a autora evidencia-se o caráter autoritário da política quando obriga essas instituições a ministrarem um ensino do qual não têm respaldo nem vivência. As Instituições Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) têm sido referência no que se refere ao ensino técnico de nível médio, todavia, as iniciativas com EJA são, ainda, mínimas e por maior reconhecimento que tenham em educação profissional, a EJA é uma realidade totalmente diferente.

Com relação ao processo formativo dos professores, Lafin (2006, *apud* PEREIRA, 2009) ressalta que por não se encontrar projetos formativos com uma proposta pedagógica que contemple a EJA ela é marcada por um processo formativo pensado e materializado para o exercício do trabalho, mas também pela imagem social da criança. O autor diz ainda que

Na sua maioria, os profissionais atuantes nessa modalidade de ensino trabalhavam alguns anos apenas com crianças e atualmente ensinam crianças no turno diurno e jovens e adultos no turno noturno, o que leva a questionar as particularidades desses dois âmbitos de sua atuação docente. Também observa que as dificuldades de compreensão das especificidades desta modalidade têm levado à busca do ensino regular como formato a ser aplicado na EJA em uma configuração resumida do ensino fundamental ou médio, no qual o jovem e o adulto são vistos como se fossem crianças. Em outras palavras, se considera que uma vez não tendo realizado as séries da educação básica na época adequada, os alunos da EJA, entendidos como “atrasados”, deveriam ter acesso aos mesmos conteúdos, porém compactados, sem levar em consideração os seus objetivos específicos. (PEREIRA, 2009, p. 37).

Arroyo alerta que na formação dos educadores pouco tempo tem sido ocupado em explicar e aprofundar teoricamente as diversas concepções subjacentes de sociedade, de cidadão, de trabalhador, de processo produtivo e das forças sociais que tecem as formações sociais. No entanto, as diversas teorias acerca de didática e desenvolvimento da personalidade ou determinantes da repetência ou evasão estão imbuídas e respaldadas em concepções explícitas ou implícitas sobre essas realidades. O aluno é tido como carente, atrasado, doente, lento para a aprendizagem, fraco, sem bagagem intelectual e sem herança cultural (ARROYO, 2001).

Para Brandão et al. há ainda dois aspectos referentes ao professor, cuja origem se situa nas práticas institucionais, e que repercutem intensamente no baixo rendimento dos alunos:

O primeiro diz respeito ao fato dos professores menos experientes e menos habilitados serem designados para as turmas mais difíceis, como as turmas de alfabetização. O segundo, refere-se à rotatividade do professor durante o ano letivo. Tal rotatividade apresenta correlação significativa com o baixo desempenho dos alunos. (BRANDÃO et al., 1983, p. 85).

A ausência de políticas que articulem essa formação organicamente às redes públicas de ensino básico é considerada por Di Pierro como dificuldade enfrentada pela EJA, pois impede ou dificulta a formação de carreira específica para educadores envolvidos com essa modalidade de ensino. Com isso, na maioria das vezes, os docentes que desenvolvem suas atividades junto aos jovens e adultos são os mesmos que ministram aulas junto ao ensino regular. A rotatividade de docentes e a inexistência de equipes especificamente preparadas e que se dediquem especialmente à EJA prejudicam e quase impedem a formação de um corpo técnico especializado, o que dificulta a organização de projetos pedagógicos específicos. Desta feita as possibilidades e os resultados de eventuais iniciativas de capacitação em serviço são limitados (DI PIERRO, 2003).

O MEC tem destacado a importância dos docentes participarem de programas de formação continuada, para assumirem o papel de mediadores e articuladores da produção coletiva do conhecimento e manterem-se comprometidos com a proposta. Assim eles poderão atuar de forma mais criativa, acolhendo sem ansiedade as demandas e exigências dos alunos e do projeto pedagógico (BRASIL, 2007). No entanto, o próprio MEC é omissos, sendo que é antiga a previsão de capacitação para se trabalhar com essa modalidade de ensino, conforme dispõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (DCNs) elaboradas pelo CNE:

[...] o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2000, p.36).

Gouveia, ao discorrer sobre a política de formação de professores do PROEJA, enumera alguns questionamentos relevantes:

Qual a concepção de Educação de Jovens e Adultos dos professores da educação profissional das IFETs que irão ministrar a EJA? Quem será o professor da EJA nas instituições de educação profissional e como foi selecionado? O professor do quadro das instituições de educação profissional - do ensino médio ou do ensino profissional – estará preparado para a formação dos jovens e adultos? Como se sentem? Como os docentes das IFETs estão incorporando essa nova política? Qual a relação entre o que está sendo proposto e as reais necessidades dos professores? Qual a dinâmica de funcionamento dos programas de formação continuada sob a responsabilidade da SETEC/MEC, bem como das instituições proponentes? Qual o conteúdo dessa formação e quem serão os formadores? (GOUVEIA, 2008, p. 4).

Empregando-se os questionamentos do autor pode-se evidenciar dados constantes deste estudo no que se refere às informações obtidas em questionário aos docentes participantes deste trabalho, no qual informaram a respeito das necessidades que sentem quanto à qualificação específica para o desenvolvimento de um melhor trabalho junto a esta modalidade de ensino. Apesar do excelente nível de qualificação verificado junto a este grupo de participantes, verifica-se que tais conhecimentos dizem respeito à formação em áreas específicas, e não se referem ao preparo para o trabalho junto à EJA.

Confirmam-se ainda os indicativos de que os níveis de governo responsáveis pelo

acompanhamento e avaliação desta modalidade de ensino devem, com urgência, organizar programas de educação inicial e continuada para os docentes envolvidos com o oferecimento do Programa.

Para Ribeiro a falta de uma formação específica para docentes de EJA vem se revelando como um dos principais entraves das experiências educativas, bem como o caráter compensatório vem ocasionando prejuízos para a construção da identidade da citada modalidade educativa e para a profissionalização dos profissionais que nela atuam. A história serve para mostrar que esse conhecimento do aluno não envolve apenas o aspecto racional, mas uma predisposição para sentir, entender e julgar com ele. Sempre se quer saber o que o aluno sabe ou deixa de saber; entretanto, o que ele sente é algo indissociável daquilo que ele é como sujeito cultural (RIBEIRO, 1999).

Diante deste quadro pode-se dizer que a evasão escolar apresenta-se com várias máscaras, ou seja, se expressa de diferentes formas, dentre elas a apatia e o desinteresse pelo que é oferecido pelas instituições escolares. Contextos diversos deveriam ser reconhecidos e explorados pela escola na busca pelo interesse dos estudantes para que o diálogo pudesse tomar seu lugar efetivamente no processo de ensino-aprendizagem, já que, antes de evadir por completo, os estudantes têm afastado suas expectativas da escola. Desta forma observa-se algo mais expressivo que a simples evasão física dos alunos: eles têm evadido “por inteiro”.

A respeito desse aspecto Brunel observou que:

[...] muitos destes alunos apresentam problemas de indisciplina no ambiente escolar ou são aqueles que os pais dizem: “ele não gosta de estudar, professora, eu não sabia mais o que fazer, resolvi colocá-lo na EJA. Pelo menos ele termina o segundo grau”. Para muitos pais, a EJA é a última alternativa para manter o filho na vida escolar. (BRUNEL, 2008, p. 10).

Para o MEC os fundamentos das práticas pedagógicas permanecem reproduzindo modelos culturais de classes sociais diversas daquelas dos alunos, produzindo o fracasso escolar e a chamada evasão. Verifica-se um aumento substantivo de jovens na EJA, todos com escolaridade descontínua, não concluintes do ensino fundamental, em regra, obrigados a abandonar o percurso pelas sucessivas repetências, indicadoras do próprio fracasso ou pelas necessidades que se apresentam e exigem colaboração para compor a renda familiar, face ao desemprego crescente, à informalidade e à degradação das relações de trabalho. Apesar do avanço significativo do número de matrículas, os problemas do ensino fundamental são ampliados na EJA (MEC, 2007).

Para Arroyo, falar em escola possível pode desanimar muitos educadores, pois mesmo em Estados ricos persistem os altos índices de evasão e repetência. A escolarização dada aos filhos do povo não é a mesma dada aos filhos das camadas dirigentes. Trata-se de uma escola para subalternos, para condenados ao trabalho desqualificado. Para os filhos dos ricos, as escolas ricas; para os filhos dos pobres, as escolas pobres. Já na década de 90, o autor alertava que os índices de evasão das fábricas, das casas de detenção e correção eram mais baixos do que os índices das escolas do povo. Lá eram obrigados a permanecer para ser explorados ou reeducados para o trabalho. Na escola eram forçados a sair por serem incapazes para a educação ou por necessidade de bater na porta da fábrica, ou de lutar por comida no subemprego. Falar em alunos evadidos seria uma forma de inocentar o Estado e a ordem social (ARROYO, 2001).

Os profissionais da educação de tempos passados, que não tinham à disposição a sofisticação da tecnologia ou mesmo as técnicas, metodologias e dados estatísticos sempre atualizados, não perderam o senso da realidade, da percepção do que é manifesto de que o principal problema estava e continua a estar no fracasso da instituição escola e não do aluno,

no fracasso das políticas de um Estado omissivo e de uma sociedade classista, elitista e excludente. Entretanto, a ênfase dada ao fracasso escolar do aluno leva ao esquecimento das dimensões política e social e faz com que se passe a optar pela busca de efeitos paliativos na aceleração do aluno, na sua fixação nos bancos escolares durante mais um longo ano de uma escolaridade vazia e pobre, sem o auxílio de recursos materiais e didáticos mínimos necessários. A preocupação, então, se volta para a diminuição dos índices de fracassos e evasões, ainda que esse aluno nada consiga aprender, mantendo-se por algum período numa escola que pouco tem a oferecer, além da merenda escolar (ARROYO, 2001).

Arroyo (1991, p.128) afirma que “muitos métodos escolares que evitem a evasão e reduzam significativamente a repetência têm sido criados e postos em execução, no entanto, não resolvem o problema por muito tempo”. Alguns pesquisadores do assunto preferem substituir a palavra evasão pela palavra exclusão, alterando, portanto, as fórmulas que nominam o fenômeno de evasão escolar para exclusão da escola. Uma das conclusões é a de que o sistema escolar não reduz, mas acaba por reforçar a desigualdade de condições de vida que outros sistemas sociais determinam e consolidam. Ressalte-se que as crianças filhas de trabalhadores, subempregados ou desempregados, são as que se defrontam com um número maior de dificuldades, bem como com as mais duras, para ingressar na escola e se manter lá por um período mais longo. Também se apresentam dificuldades para encontrarem condições escolares adequadas e para possuírem condições pessoais para se chegar a um aproveitamento desejado (BRANDÃO, C., 2000).

A saída do alunado da escola nem sempre depende da fase em que se classificou e nem está condicionada ao tempo que ele teria para concluir o curso, mas sim aos fatores externos. Há índices maiores de evasão e repetência nas fases onde há mudança de estrutura do curso, cuja causa, portanto, está ligada a fatores internos ao curso (HADDAD, 1991 apud ARROYO, 1991). Logo, a tentativa de redução da evasão e repetência é sempre limitada quando realizada por meio da introdução de inovações simples de currículo e da aplicação de métodos cuja eficácia, sem dúvida, é maior quando em teste de laboratório (BRANDÃO, C., 2000).

Para muitos, o contexto sociocultural é supostamente condicionante do rendimento do aluno, ou seja, os fatores extra-escolares não foram além dos níveis de renda, escolarização, interesse pela escola dos parentes vivos ou mortos do aluno fracassado. Como não seria possível reverter a marcha da história, pouco havia a fazer para controlar os fatores condicionantes. E os filhos de analfabetos, com baixa renda, continuaram se evadindo, semi-analfabetos, para continuar a tradição familiar condicionante. Essas constatações de um precioso tempo perdido tiveram uma consequência no sentido de desalentar muitos profissionais da educação (ARROYO, 2001).

Afirma-se constantemente que a criança que enfrenta a pobreza e recebe uma alimentação fraca não é inteligente; que problemas familiares ou lares desfeitos levam a criança a se desinteressar pelas atividades escolares. Diz-se ainda que a criança pobre não se esforça e não gosta de estudar e, em virtude das deficiências que lhe são próprias, não terá capacidade o suficiente para vencer na vida. Desta forma inocenta-se a escola e se culpabiliza o próprio aluno ou sua família pelo fracasso escolar muitas vezes recorrente. Verifica-se também a formação de classes especiais compostas por alunos repetentes que passam a ser postos de lado e vistos como incapazes de prosseguir. A escola primária, assim, divide e divide para sempre, pois, pode-se dizer que aí começa o processo de exclusão da classe trabalhadora da escola (MEKSENAS, 1992).

Enfim, falar em aluno evadido, com raras exceções, é responsabilizar o próprio povo por sua pobreza, subemprego, baixos salários, sua ignorância e fracasso escolar. Com essa mentalidade não haverá condições de se avançar na construção da escola possível e necessária para a libertação das classes subalternas. Continua-se falando de aluno evadido e defasado,

porém, ele passou a ser caracterizado não apenas como um carente de inteligência, controle psicomotor, capacidade ou motivação, mas como um carente social, um subnutrido, um marginal cultural, vítima de um contexto social adverso ao aproveitamento escolar e até à permanência na escola (ARROYO, 2001).

Os fatores causadores da evasão escolar ou da infrequência dos estudantes são os mais diversos. Cita-se como exemplo: a falta de atratividade e de motivação por parte da escola, seu autoritarismo e sua insuficiência, além do despreparo do corpo docente; demonstrações de desinteresse ou de indisciplina ou mesmo a ocorrência de problemas de saúde por parte do aluno; desinteresse em relação ao destino dos filhos e o não cumprimento do pátrio poder por parte dos pais ou responsáveis; a imposição e manutenção de trabalho com incompatibilidade de horário para os estudos por parte da sociedade.

Estas causas, conforme se pode observar no decorrer deste estudo, são convergentes e não restritas, ou seja, a evasão escolar se verifica em razão da somatória de fatores e não necessariamente de apenas uma causa de modo específico. Então, é notório que a detecção dos motivos e o enfrentamento da situação fazem-se urgentes e mostram-se como uma boa maneira para se proporcionar a manutenção ou o retorno do aluno à escola.

3 MATERIAL E MÉTODOS

Só serás bom se souberes ver as coisas boas e as virtudes dos outros. Por isso, quando tiveres de corrigir, fá-lo com caridade, no momento oportuno, sem humilhar e com intenção de aprender e de melhorar tu próprio, naquilo que corriges.

Josemaría Escrivã.

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo *Campus* Santa Teresa - IFES-ST (Anexo B), localizado no município de Santa Teresa, Estado do Espírito Santo, no período de 2007 a 2010/1º semestre, com alunos matriculados, docentes, evadidos e um ex-aluno do PROEJA (Anexo C).

Neste trabalho, a abordagem qualitativa tornou-se mais apropriada, pois o problema focado exige um caráter exploratório que vise estimular os entrevistados a pensarem livremente sobre o tema abordado. Na pesquisa foram utilizados o questionário, a pesquisa documental e bibliográfica, a narrativa, a entrevista simples e a gravada, por meio dos quais foi possível levantar dados considerados completos, globais e reais, atribuindo a eles um valor inquestionável. Teve cunho qualitativo, porque considerou como mais importante as formas de pensamento e as maneiras de se compreender o problema identificado, destacando-se valores, crenças e atitudes.

O estudo compreendeu basicamente a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a pesquisa empírica. A primeira fase constituiu-se numa minuciosa revisão da literatura disponível sobre o assunto, compreendendo obras especializadas, artigos e revistas educacionais, especialmente as teorias de Freire em Educação e Mudança, as experiências do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos - MOVA, e as concepções da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e legislação afim, visando subsidiar a fundamentação de conceitos sobre a EJA.

A pesquisa documental se propôs levantar e analisar registros sobre a concepção e implementação do curso PROEJA na referida instituição de ensino. Essa modalidade de pesquisa permitiu analisar documentos e dados fundamentais visando a avaliação da eficiência pedagógica do programa, sendo de suma importância por não serem influenciados pelo contato direto com os sujeitos da pesquisa.

Na pesquisa empírica foram realizados momentos coletivos em sala de aula durante o processo ensino-aprendizagem e em “campo”, com os evadidos, ex-aluno e órgãos das redes municipal e estadual. Foi aplicado um questionário composto de questões abertas e fechadas aos docentes do PROEJA, alunos matriculados e evadidos participantes da pesquisa visando avaliar a eficiência da metodologia adotada. Entrevistas simples foram realizadas com os representantes dos órgãos governamentais e as gravadas foram realizadas com um aluno matriculado, uma ex-aluna, um evadido e uma professora. Os dados obtidos nas entrevistas e questionários foram tabulados e agrupados para efeito de análise dos aspectos avaliados.

Quanto ao espaço físico disponível, as aulas são ministradas em salas de aula do mesmo prédio em que, nos turnos matutino e vespertino, são oferecidas aulas para os demais estudantes do Ensino Médio regular, não havendo espaço especificamente voltado para o desenvolvimento de conteúdos referentes ao Programa. As aulas práticas são oferecidas nas instalações do Setor de Agroindústria, também utilizado pelos alunos do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio.

Não há disponibilização de material didático específico para o curso e a organização

do conteúdo e seu oferecimento se dão levando-se em conta o constante do Plano de Curso.

3.1 Referências e Dimensões da Pesquisa Qualitativa

A pesquisa qualitativa teve suas raízes no final do século XIX quando os cientistas sociais começaram a indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais, que, por sua vez, se fundamentava numa perspectiva positivista de conhecimento, deveria continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais. Embora já usada há muito tempo nas pesquisas de antropologia, sociologia e psicologia, só na década de 70 os pesquisadores começaram a intensificar o seu uso estendendo-a a outras áreas, sendo definido como oposição ao positivismo, que é identificado com o uso de técnicas na abordagem quantitativa, justificando assim, o termo paradigma empírico lógico.

Os pesquisadores que defendem esta corrente fundamentam-se em hipóteses contrárias ao modelo experimental e adotam métodos e técnicas de pesquisa diferentes dos estudos experimentais. Na pesquisa qualitativa a definição e formulação do problema não são prioritárias, onde o pesquisador se impõe para extrair as explicações sobre o problema e pode se comprovar pela observação direta e verificação experimental. O problema decorre, antes de tudo, de um processo indutivo que vai se definindo e delimitando na exploração do contexto onde se realiza a pesquisa.

A pesquisa qualitativa deve delimitar suas linhas de ação ao longo do seu desenvolvimento; no processo de investigação é que se define a teoria a ser aplicada; ela não pode ser totalmente pré-estruturada; seu foco de interesse deve ser amplo e a obtenção de dados deve ser através do contato direto do pesquisador com o objeto de estudo, procurando sempre analisar os fatos no local de origem.

A principal característica da pesquisa qualitativa é o fato de que ela segue a tradição compreensiva ou interpretativa (ALVES-MAZZOTTI, 2004). Isto quer dizer que as pessoas agem em função de suas crenças, princípios, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se pode conhecer de modo imediato, é preciso ser desvendado. Observa-se que na pesquisa qualitativa deve-se considerar a existência de uma relação dinâmica entre mundo real e sujeito. Ela é descritiva e utiliza o método indutivo, tendo o processo como foco principal.

A diferença entre o método ou abordagem quantitativa com relação ao qualitativo, é que este não emprega dados estatísticos no processo de análise de um problema e não tem a pretensão de numerar ou medir unidades ou categorias homogêneas. Em determinados problemas, pode ser até uma opção do pesquisador, que o usa de uma forma adequada para entender a relação de causa e efeito do fenômeno e, conseqüentemente, a verdade ou razão. Existem problemas que só podem ser investigados por uma metodologia quantitativa e outros somente pelo ângulo qualitativo. Oliveira S. (1997), já dizia que muitos são os autores que não estabelecem qualquer diferenciação entre os métodos quantitativo e qualitativo, já que a pesquisa quantitativa também é qualitativa.

Na pesquisa qualitativa a coleta de dados é feita pelo pesquisador e não se colhem dados que possam ser contados e generalizados a um grande grupo, ao invés de estatísticas, regras e outras formas que possam ser generalizadas, colhem-se particularidades e interpretações individuais, podendo ser úteis na busca de um novo conceito que ajudam a desvendar o fenômeno pesquisado.

Minayo (2007) afirma que na pesquisa qualitativa a amostra deve ser pequena, pois o pesquisador precisa conhecer bem o objeto de estudo, para haver uma maior abrangência e um aprofundamento na compreensão, mas deve ser também representativa, ou seja, que apresente as mesmas características gerais da população da qual foi extraída. Pode ser considerada uma amostra ideal aquela que possibilita abranger a totalidade do problema

investigado em suas múltiplas definições. Ressalte-se que uma má escolha da amostra poderá prejudicar completamente o resultado obtido, podendo, inclusive, apontar resultados incoerentes com a realidade.

A questão é que os métodos qualitativos de pesquisa apresentam características próprias inseridas em paradigmas que reconhecem a subjetividade nas interações humanas, a diversidade e a complexidade dos fenômenos sociais, o que requer uma gama de possibilidades de métodos que possa dar conta de descrever, compreender e interpretar essa realidade, tendo em vista a especificidade e o caráter coletivo do ser humano (PATRÍCIO, 1999).

A compreensão das inter-relações em um dado contexto requer a utilização da pesquisa qualitativa já que esta tem em seu bojo o objetivo de verificar uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números (MINAYO, 2007).

Entende-se ainda que a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. É provável que não seja necessário a utilização de métodos e técnicas estatísticas; o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave e tende a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. Para tanto, o pesquisador deve, preliminarmente, despojar-se de preconceitos, ter predisposição para assumir uma atitude aberta a todas as manipulações que observa, sem adiantar explicações nem conduzir-se pelas aparências imediatas a fim de se alcançar uma compreensão global do fenômeno.

O agente da pesquisa deve ser capaz de identificar e analisar profundamente dados não-mensuráveis, como sentimentos, sensações, percepções, pensamentos, intenções, comportamentos passados, entendimento de razões, significados e motivações de um determinado grupo de indivíduos em relação a um problema específico. Todas as pessoas que participam são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam.

Quanto aos instrumentos a serem utilizados, pode-se citar a entrevista de maneira a exemplificar o entendimento do fenômeno estudado, traçando-se uma rápida comparação entre a entrevista qualitativa e a quantitativa. Entrevista, para Lakatos e Marconi (1985), é um procedimento usado na investigação social para coletar dados ou ajudar no diagnóstico ou tentar solucionar problemas sociais. Acontece em um colóquio entre duas pessoas durante o qual uma delas vai passar informações para a outra. As entrevistas podem ser qualitativas, quantitativas, abertas, estruturadas ou semiestruturadas, cada uma com suas peculiaridades.

A entrevista semi-estruturada é entendida como aquela em que o investigador tem uma lista de questões ou tópicos para serem preenchidos ou respondidos, como se fosse um guia. A entrevista tem relativa flexibilidade, as questões não precisam seguir a ordem prevista no guia e poderão ser formuladas novas questões no decorrer do processo. Mas, em geral, a entrevista segue o planejado. As principais vantagens das entrevistas semi-estruturadas são as seguintes: possibilidade de acesso a informação além do que se listou; esclarecer aspectos da entrevista; gerar pontos de vista, orientações e hipóteses para o aprofundamento da investigação e definir novas estratégias e outros instrumentos (TOMAR, 2007).

Esta modalidade de pesquisa foi a opção eleita em virtude de se acreditar na relação existente entre objetividade e subjetividade e que resulta em percepções que se complementam, já que tanto uma quanto outra pode levar o pesquisador e o leitor a questões que poderão incitar novas pesquisas sobre tópicos a serem discutidos e aprofundados qualitativa ou quantitativamente, criando-se, por sua vez, novos paradigmas e produzindo-se conhecimentos confiáveis e que serão de importância seja para estudiosos, seja para profissionais da área educacional. Por meio da pesquisa qualitativa pode-se entender muito sobre os processos mentais que levam as pessoas a aprender.

Enfim, a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pela população investigada em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos. Portanto, a definição por este tipo de pesquisa perpassa ainda pelo fato de que com a pesquisa qualitativa há menos decisões irreversíveis, pois se trata de uma exploração permanente, em que as dúvidas, as respostas, as pistas e os novos territórios de indagação permanecem abertos até o final.

3.2 Instrumentos de Pesquisa

Durante as atividades os participantes responderam aos questionamentos elaborados de maneira que expressassem suas opiniões acerca do curso e de como a formação oferecida colabora ou não para o desenvolvimento de suas atividades. Os participantes foram previamente informados de que tal material seria utilizado como instrumento de pesquisa.

Foram ouvidos professores, alunos matriculados em diferentes períodos, uma ex-aluna, evadidos do curso e representantes de um órgão municipal e um estadual, com a utilização dos seguintes instrumentos: entrevistas gravadas com um professor, um aluno matriculado, um ex-aluno e um evadido, que foram posteriormente transcritas (Anexo D); questionário para professores, alunos matriculados e alunos evadidos (Anexo E); entrevista simples com um representante de um órgão municipal e um representante de um órgão estadual (Anexo F), e narrativas foram elaboradas durante conversas abertas em sala de aula (Anexo G). A pesquisa documental foi realizada diretamente nas fontes primárias, no setor de Registros Escolares, objetivando-se a verificação e a discussão que envolve os fatores cruciais que circundam o objeto de estudo desta pesquisa.

Os evadidos foram visitados em suas residências após a realização de um sorteio e, do universo de 19 (dezenove) alunos evadidos entre os anos 2007 e 2009, foram consultados 90%, dos quais, mais de 50% (52,9) aceitaram responder ao questionário e 1 (um) aceitou responder à entrevista gravada (5,88%).

O campo empírico para este estudo foi o Instituto Federal do Espírito Santo *Campus Santa Teresa*, no Estado do Espírito Santo, abrangendo o universo descrito no quadro 1.

Quadro 1 - Demonstrativo do público alvo da pesquisa.

Discriminação	Quantidade	% consultada
Alunos matriculados em 2009 (períodos II e IV)	21	52
Alunos matriculados em 2010 (Período I)	24	75
Professores que atuaram ou atuam no curso (2007/2009)	20	65
Alunos evadidos (2007/2009)	19	59
Representante do órgão governamental municipal	01	
Representante do órgão governamental estadual	01	

Para a realização da análise foi feita a tabulação de dados e o entrecruzamento de respostas obtidas por meio dos questionários aplicados. Algumas respostas foram representadas sob a forma de gráficos com o fim de proporcionar um melhor entendimento acerca do contexto estudado e dos fatores que cercam a questão deste estudo, considerando-se as opiniões de todos os grupos participantes. Ressalte-se que, como os dados obtidos foram também formados por narrativas e entrevistas, caracteriza-se a metodologia eleita: o estudo de caso. Os dados acerca dos evadidos em 2010/1º Período figuram como informação adicional.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Você não pode ensinar nada a um homem; você pode apenas ajudá-lo a encontrar a resposta dentro dele mesmo.

Galileu Galilei

Segundo André & Ludke (1986, p. 45) a análise de dados qualitativos deve ser feita de forma criteriosa, pois “significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis.”

4.1 Professores

Inicialmente foi levantado o nível de formação dos docentes que atuaram junto ao PROEJA no período de 2007 a 2009 (Quadro 2). Registre-se que o número de docentes que atuou no Curso totaliza 26, sendo que um foi transferido, três exonerados e dois encontram-se afastados para capacitação. Dos remanescentes somente 65% participou da pesquisa.

Quadro 2 - Nível de formação dos docentes que atuaram ou atuam junto ao PROEJA - 2007/2009.

Nível de formação	Porcentagem no Quadro de Docentes	Porcentagem dos Docentes consultados
Pós-Graduação Lato Sensu	46	23
Mestrado	46	62
Doutorado	8	15

Apesar do nível de formação parecer satisfatório é preocupante a falta de formação específica para desenvolver as atividades junto aos jovens e adultos, pois somente 5% deles haviam desenvolvido atividades nesta modalidade de ensino anteriormente. Esta preocupação encontra sentido na importância da função docente, pois o professor é um dos agentes de maior responsabilidade pela ação educativa escolar.

Este fato torna-se relevante porque em suas respostas os docentes apontaram inúmeras dificuldades encontradas no desenvolvimento de suas disciplinas. Fica, assim, evidente a necessidade de formação específica, inicial e continuada para o desenvolvimento das atividades docentes junto à EJA para que os resultados obtidos possam ser melhorados. O contato direto com os docentes participantes deste estudo permitiu que se percebesse claramente que o grupo ao qual pertencem faz diferença e, sem dúvida, também interferirá na construção da identidade destes professores.

A esse respeito, Soares (2005, p. 134) afirma que “há quase unanimidade na constatação das dificuldades enfrentadas pelos professores em sua prática e da necessidade de uma preparação específica dos professores que atuam em EJA”.

Outro aspecto a se considerar é que alguns docentes chegam a ministrar mais de uma disciplina junto ao curso. Consequentemente observa-se uma elevada carga horária e número de disciplinas sob a responsabilidade dos participantes da pesquisa, o que exige um alto grau de dedicação (Figura 1). Tal carga horária decorre do tipo de regime de trabalho na instituição de ensino, onde mais de 90% possui vínculo de 40 horas semanais.

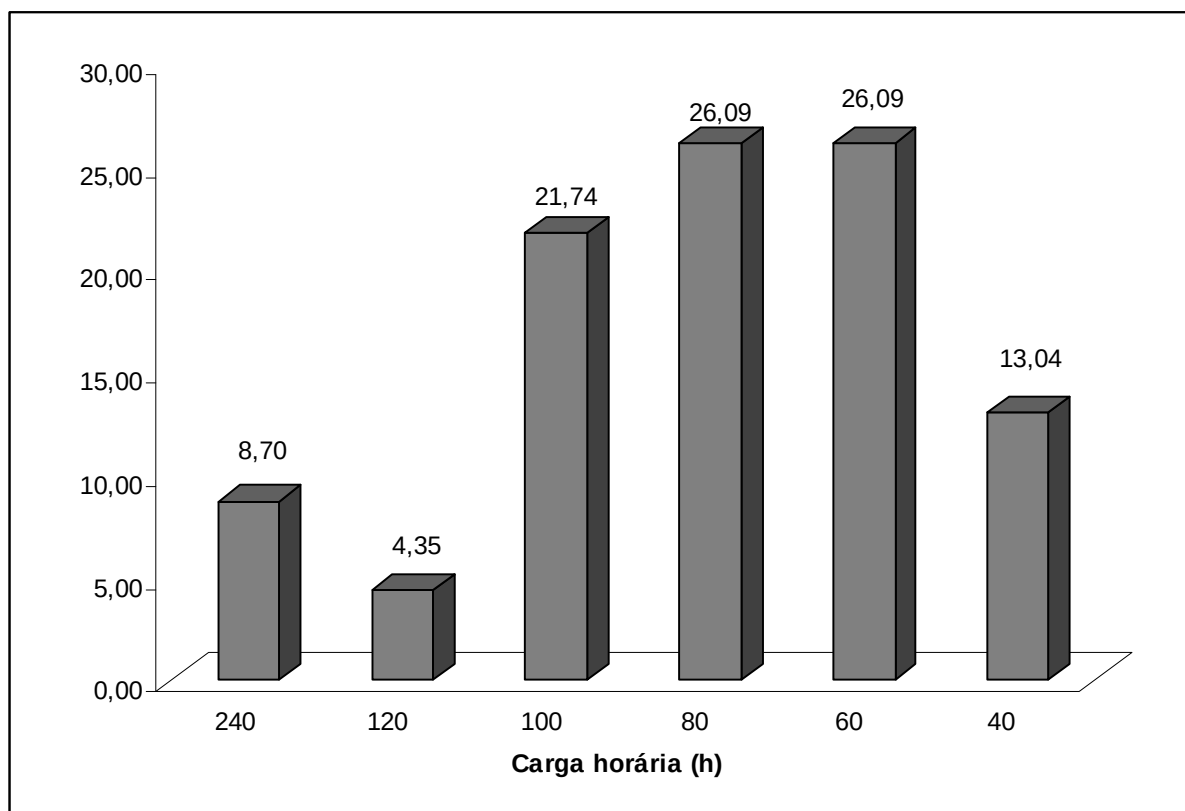


Figura 1 - Carga horária sob a responsabilidade de docentes do PROEJA 2007-2009 em porcentagem.

Ressalte-se que esses docentes também atuam em outros cursos da instituição e não se pode olvidar que, com a transformação das Escolas Agrotécnicas Federais em Institutos, passou-se a exigir dos professores a realização de pesquisa e a participação em projetos de extensão, além das atividades de docência.

Apesar de não receberem o treinamento específico para atuação junto à modalidade PROEJA, mais de 90% dos docentes declararam estar seguros no desenvolvimento de suas disciplinas, dada a formação técnica nas áreas de atuação.

Ao responderem à questão que envolve a preparação docente para a modalidade estudada, as opiniões divergem, contudo, fica evidente a opinião que aponta a necessidade de formação específica para atuação. Dentre os aspectos considerados que demonstram a necessidade de melhorias incluem: necessidade de capacitação e treinamento; necessidade de qualificação; preparação aquém do curso; muita preparação técnica e pouca qualificação pedagógica; precisam de formação específica; não houve nenhuma formação ou estudo; formação muito aquém do que se exige; os docentes são graduados em áreas específicas.

Ao serem questionados acerca da adequação do curso ao contexto regional, merece destaque a variedade de percepções, que vão desde observações do contexto vivido em sala de aula (comportamental) até uma visão holística, que abrange a origem das famílias dos alunos e a realidade que cerca a instituição (turismo local). Cerca de 10% dos pesquisados entendem que a criação do curso foi adequada. Entretanto, predomina no entendimento dos pesquisados que para a oferta da modalidade de curso deve-se considerar aspectos como: a natureza de pólo turístico; o predomínio da agricultura e agroindústria familiar; a concepção de zona rural; a necessidade de geração de renda extra; a adequação ao contexto regional; a existência de alunos sem interesse em se profissionalizar e a possibilidade de conclusão do curso em condições especiais.

Vários também foram os fatores apontados pelos docentes como motivadores da evasão, incluindo a falta de perspectiva por parte dos estudantes no que se refere ao curso. Tais observações trazem preocupação acerca da formação que encontra-se sendo oferecida. Outras motivações apontadas para justificar o abandono foram: não identificação com o curso; dificuldade de compreensão; longo período sem estudar; cansaço/esgotamento em decorrência do trabalho; falta de entusiasmo; muito trabalho e pouca valorização da escolaridade; falta de perspectiva; falta de preparação para integrar os cursos da escola; alunos profissionais de áreas diversas; jornada diária/dificuldades/falta de base; falta de transporte; conciliar estudo e trabalho; sobrecarga.

Além dos motivadores da evasão, os docentes também apontaram dificuldades demonstradas pelos estudantes do curso em análise, que vão desde a compreensão de conteúdos referentes ao Ensino Médio ou à Educação Profissional até a dificuldade para se chegar à Escola (locomoção). O que reforça a fala de alguns alunos que, em momentos informais disseram ter que fazer uso de dois tipos de transporte durante o percurso entre sua residência e a instituição de ensino.

No tocante às dificuldades apresentadas pelos alunos que ingressam no PROEJA os professores citaram: falta de base, especialmente em Língua Portuguesa e Matemática; dificuldade de expressão, de leitura e de interpretação; não percepção da utilidade do curso; pouco interesse de alguns; muito tempo fora da escola; falta de conhecimentos elementares e tempo; trabalho e dificuldade de aprendizagem com sobrecarga; absorção de conhecimentos técnicos; dificuldade de locomoção e desenvolvimento do curso no geral.

Buscou-se verificar ainda junto aos docentes informações acerca da atuação profissional de alunos já formados no curso, verificando-se que apenas 17% dos docentes afirmaram conhecer ex-alunos que se encontram empregados na área de formação obtida no PROEJA. Tal informação remete novamente a repensar a habilitação oferecida, que pode estar subsidiando atividades pessoais e familiares, mas não alcançando o grupo de estudantes ou não sendo tão eficiente para garantir a empregabilidade no mercado maior de trabalho.

A falta de empregabilidade também pode ser pensada pelo viés da falta de confiabilidade do próprio mercado, ao não valorizar a modalidade de ensino em questão. Tendo em vista que as pessoas que se matriculam em cursos desta natureza são, em sua maioria, aquelas tratadas pelos governantes como um “grupo populacional” a ter sua condição estudantil e sociolaboral reparada, alega-se assim que o mercado simplesmente dá continuidade ao processo de exclusão a elas já imposto.

Questionou-se aos docentes pesquisados em que aspectos o curso poderia melhorar. Foram observadas respostas que apontam desde a necessidade de maior envolvimento institucional até a readequação dos Planos de Ensino, o que leva a refletir a respeito das atitudes pedagógicas que podem não estar sendo condizentes com as reais necessidades dos alunos, docentes ou do curso em si. Algumas respostas vêm confirmar dados constantes de questões anteriores, como, por exemplo, a necessidade de se qualificar o grupo de professores para atuação na modalidade em estudo. O rol de respostas inclui: investir em nivelamento; oferecer mais aulas presenciais e transporte; oportunizar o reforço para as disciplinas; avaliar a questão da modalidade semipresencial, carga horária, preparação da equipe; desenvolver mais projetos, palestras e cursos para os alunos; qualificação dos docentes em EJA; adequação do curso à realidade; reciclagem dos docentes (leis e normas); a instituição deve assumir a modalidade independentemente da obrigatoriedade legal; propiciar mais reuniões e transporte para lugares mais distantes e promover adaptações no Plano de Ensino.

Em conversa informal com um docente ficou clara sua visão acerca do que ocorre com o curso e do que acredita que deveria ser feito para a sua melhoria. Para ele é necessário:

Estimular mais os alunos no que se refere à sua auto-estima; não “baixar o

nível” das aulas por serem turmas de PROEJA; alguns vêm e não ficam na sala de aula, não valorizam os trabalhos dizendo “se passo com 60, tá bom”, ou, “um passa com 100, outro com 60”. É importante criar situações que levem os alunos ao contato com a profissão (aprender sob a forma de treinamento e oferecimento para outros. Assentamento, por exemplo). (PROFESSOR 1, 2009).

4.2 Alunos Matriculados

Quanto aos alunos, as ações realizadas para o desenvolvimento desta pesquisa tiveram início com a observação da matrícula desde o princípio do oferecimento do curso, em 2007, até o final de 2009. Na pesquisa foram analisadas as matrículas por gênero e faixa etária (Quadros 3, 5 e 7), bem como a comparação entre a matrícula inicial e final ao longo do curso, ou seja, nos anos subsequentes após o ano de ingresso, considerando para tanto as entradas de 2008 e 2009 (Quadros 4, 6 e 8). Também foi caracterizada a turma de ingresso em 2010, ainda que não tenha sido possível seu acompanhamento durante o curso, em face da duração desta pesquisa (Quadros 9 e 10).

Quadro 3 - Perfil dos ingressos no ano de 2007 em porcentagem.

Idade de ingresso no curso	Distribuição por Sexo (%)		Total
	M	F	
18 anos	33,3	66,6	03
19 anos	00	100	01
20 anos	00	100	01
acima de 25 anos	20	80	20
Total			25

Analizando-se o quadro acima nota-se uma maior incidência de adultos em idade acima de 25 anos (80%) na primeira turma, bem como o predomínio de estudantes do sexo feminino, também com cerca de 80%. Estes dados guardam consonância com o quadro nacional, visto que levantamento realizado pelo IBGE (2000) a respeito de pessoas por sexo, segundo a alfabetização e os grupos de idade no Brasil, registrou que os homens correspondem a 50,6% dos não alfabetizados. No entanto, se considerados apenas aqueles com 15 anos ou mais de idade, faixa etária da população atendida pelos programas de EJA, verifica-se que agora são as mulheres que correspondem a 51,3%. E se ainda tomar aqueles com idade a partir dos 40 anos, esse percentual se eleva para 56,4%.

Segundo García-Huidobro (1994), as mudanças socioeconômicas e culturais contemporâneas têm levado ao crescimento da participação feminina nos programas educacionais da Educação de Adultos. Assim, nos últimos anos dois grupos têm se destacado na sua clientela: as mulheres e os jovens.

Saliente-se que a predominância do sexo feminino provavelmente ocorreu em virtude da preocupação dos organizadores do curso no momento da estruturação da primeira turma, pois segundo informações da área pedagógica foram realizados contatos diretos com grupos representantes de algumas comunidades da cercania da instituição de ensino. Buscou-se ainda envolver pessoas que já trabalhavam dentro da própria escola e que não haviam ainda concluído o nível médio de estudos e que trabalhavam no setor diretamente envolvido com a produção de alimentos.

Quadro 4 - Evolução dos ingressantes no curso em 2007, com ênfase na evasão.

Matrícula Inicial			Matrícula Final			Evasão		
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
Ano 2007/1 - Período I								
25	05	20	21	04	17	04	01	03
Ano 2007/2 - Período II								
21	04	17	19	04	15	02	-	02
Ano 2008/1 - Período III								
19	04	15	19	04	15	-	-	-
Ano 2008/2 - Período IV								
19	04	15	19	04	15	-	-	-
Total						06	01	05

Pelo quadro acima se observa que houve maior evasão no primeiro período do curso provavelmente devido aos motivos que estudantes e docentes apontaram em suas respostas, ou seja, o longo tempo longe da sala de aula, o que obriga o estudante a adaptar-se a nova rotina de estudos, bem como as dificuldades de aprendizagem no que se refere aos conteúdos da formação geral e/ou da especificidade da Educação Profissional. As dificuldades apontadas para o deslocamento até a escola também podem ter influenciado na decisão que levou à evasão desses alunos.

Ao longo do curso registrou-se uma evasão média de 20% nesta turma, sendo que o sexo feminino é responsável por mais de 83%. Estes dados mostram-se coerentes em virtude do maior número de alunos deste sexo ter evadido em função de fatores ligados ao gênero, sobretudo o lugar do casamento e da maternidade na vida das alunas, principalmente a maternidade, pois o número de filhos e a idade deles muitas vezes é o que define se a mulher terá ou não disponibilidade para se dedicar aos estudos.

Os motivos de evasão das mulheres indicam que muitas param de estudar por causa da gravidez, casamento e outras situações que dificultam sua presença na escola. As mulheres das classes populares, em regra, desejam que seu companheiro se capacite visando o crescimento do casal, no entanto, boa parte dos homens não compartilha do mesmo desejo (BRASIL, 2006).

Em pesquisa sobre a evasão na EJA, Silva (1999, p.53-54) aponta as seguintes implicações do trabalho sobre a escolaridade das mulheres:

O trabalho fora de casa também é causa de afastamento das mulheres da escola. A maior parte das mulheres que trabalham fora é como empregadas domésticas [...] Esse tipo de atividade profissional acarreta dificuldades na freqüência e assiduidade das mulheres na escola [...] Quando os(as) patrões (oas) se mudam, se as empregadas moram com eles(as), têm de acompanhá-los(as) e, caso não more com eles(as) mudam de emprego. [...] As mulheres que trabalham em residências, se submetem aos horários estabelecidos pelos(as) patrões (oas), na maior parte das vezes inexistente o horário fixo, elas dependem da demanda do serviço.

Quadro 5 - Perfil dos ingressos no ano de 2008 em porcentagem.

Idade de ingresso no curso	Distribuição por Sexo (%)		Total
	M	F	
18 anos	50	50	02
19 anos	100	00	02
20 anos	75	25	04
21 anos	66,6	33,3	03
22 anos	100	00	02
23 anos	100	00	02
25 anos	100	00	01
acima de 25 anos	25	75	04
Total			20

Nesta turma existe uma distribuição equitativa em função da faixa etária, destacando-se um maior número de classes que na turma anterior. Diversamente da turma de 2007, verifica-se o predomínio de estudantes do sexo masculino, com cerca de 70%. Tal fato pode ter ocorrido em virtude de a formação desta turma ter-se dado de forma diversa da anterior, ou seja, as pessoas interessadas passaram a buscar a instituição de ensino por si mesmas em virtude da possibilidade que se abria para a realização do Ensino Médio e ainda de se alcançar uma habilitação profissional.

Outro aspecto importante refere-se à ocorrência de matrícula de jovens e de jovens adultos, o que remete ao comentário de Brunel (2008, p. 9) quando diz que:

O rejuvenescimento da população que frequenta a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um fato que vem progressivamente ocupando a atenção de educadores e pesquisadores na área da educação. O número de jovens e adolescentes nesta modalidade de ensino cresce a cada ano, modificando o cotidiano escolar e as relações que se estabelecem entre os sujeitos que ocupam este espaço.

Quadro 6 - Evolução dos ingressantes no curso em 2008, com ênfase na evasão.

Matrícula Inicial			Matrícula Final			Evasão		
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
Ano 2008/1 - Período I								
20	14	06	16	12	04	04	02	02
Ano 2008/2 - Período II								
16	12	04	12	09	03	04	03	01
Ano 2009/1 - Período III								
12	09	03	12	09	03	-	-	-
Ano 2009/2 - Período IV								
12	09	03	11	08	03	01	01	-
Total						09	06	03

No quadro acima se observa maior evasão nos dois primeiros períodos do curso provavelmente devido à forma diferenciada de oferecimento do curso, já que as atividades que complementam a carga horária exigem maior envolvimento do estudante, o que demanda organização de plano de estudos e leituras complementares. Ao longo do curso registrou-se uma evasão média de 45%, sendo o sexo masculino responsável por cerca de 66%. Saliente-se que 33% dos alunos que encerraram o último período letivo ficaram em dependência em pelo menos uma disciplina. Consequentemente, formaram-se apenas 8 alunos, ou seja, 40% daqueles que iniciaram o curso. Estes dados mostram-se coerentes com as respostas dos

alunos matriculados e evadidos analisadas e demonstradas posteriormente.

Observa-se que, da primeira para a segunda turma, o número de matriculados diminuiu em 20% e a taxa de evasão aumentou em 21%.

Quadro 7 - Perfil dos ingressos no curso em 2009 em porcentagem.

Idade de ingresso no curso	Distribuição por Sexo (%)		Total
	M	F	
18 anos	100	00	03
19 anos	100	00	01
21 anos	100	00	01
24 anos	100	00	01
25 anos	00	100	01
acima de 25 anos	66,6	33,3	06
Total			13

Nesta turma predominaram as faixas etárias de 18 anos e de acima de 25 anos, com menor número de classes que na turma anterior. Diversamente da turma de 2007 e seguindo a tendência de 2008, verifica-se o predomínio de estudantes do sexo masculino, com cerca de 77%. Tal condição mostra-se divergente da verificada no Censo Escolar da Educação Básica 2005, que diz que nos cursos semipresenciais da EJA, dos 996 mil alunos matriculados, a maioria era mulheres e os homens correspondiam a 49,15% (MEC/INEP, 2006).

No quadro 8 se observa maior evasão no primeiro período do curso, e os motivos para tal condição se repetem, ou seja, o cansaço produzido pelas horas de trabalho diárias e as dificuldades encontradas para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, que vão desde a falta de conhecimentos básicos até a realização de atividades complementares, que acabavam não sendo realizadas em virtude de os alunos se encontrarem distantes do professor (permanência de dúvidas) e do tempo, que acabava por ser escasso em virtude da necessidade de atendimento às necessidades familiares. Ao longo do curso registrou-se uma evasão média de 31%, toda ela atribuída ao sexo masculino. Estes dados mostram-se coerentes em virtude de o maior número de alunos deste sexo enfrentarem carga diária de trabalho exacerbada e com grande exigência física, o que levava ao cansaço e ao não aproveitamento e participação efetiva em sala de aula.

Essa condição encontra eco na fala da professora entrevistada (2010) quando diz que “a realidade concreta, principalmente no interior, é ardua e exaustiva”. E completa seu pensamento afirmando que “a labuta no campo, de sol a sol, em um trabalho que exige, sobretudo, força física resulta em cansaço e desânimo e, conseqüentemente, desistência e evasão”.

Quadro 8 - Evolução dos ingressantes no curso em 2009, com ênfase na evasão.

Matrícula Inicial			Matrícula Final			Evasão		
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
Ano 2009/1 - Período I								
13	10	03	10	07	03	03	03	00
Ano 2009/2 - Período II								
*11	08	03	10	07	03	01	01	00
Ano 2010/1 - Período III								
10	07	03	10	07	03	00	00	00
Total						04	04	00

Nota: (*) 1 aluno reintegrado de turma anterior.

Observa-se que, da segunda para a terceira turma, o número de matriculados diminuiu em 35% e a taxa de evasão diminuiu de 45% para 29%.

O quadro 9 apresenta o perfil dos ingressantes no curso em 2010. Nesta turma predominou a faixa etária de 20 a 28 anos e apareceu a de 17 anos. Verifica-se um maior número de classes que nas turmas anteriores, diversamente da turma de 2008/2009 e, seguindo a tendência de 2007, verifica-se o predomínio de estudantes do sexo feminino, com cerca de 62,5%, sendo que várias destas alunas dizem ser interessante fazer este curso em virtude das possibilidades de alteração dos hábitos alimentares de suas famílias e de novas opções de preparação dos alimentos, o que traz ganhos à saúde, além de o curso proporcionar condições para a procura de melhores empregos e ainda possibilita a continuidade de estudos.

No quadro 10 verifica-se, na matrícula da quarta turma, no início de 2010, um aumento significativo no número de matriculados, porém, não alcançando os números da primeira turma, em 2007, bem como a incidência de faixas etárias muito diversas, com 10 estudantes que informam idade igual ou superior a 30 anos. A evasão em um único período, na casa dos 25% já é preocupante, sendo que esse fenômeno atinge o mesmo patamar em números absolutos entre alunos dos dois gêneros.

Quadro 9 - Perfil dos ingressos no curso em 2010 em porcentagem

Idade de ingresso no curso	Distribuição por Sexo (%)		Total
	M	F	
17 anos	100	00	02
19 anos	00	100	01
20 anos	33,3	66,6	03
21 anos	00	100	01
22 anos	00	100	01
23 anos	100	00	01
24 anos	100	00	01
25 anos	00	100	01
26 anos	100	00	01
27 anos	00	100	01
28 anos	100	00	01
30 anos	00	100	01
31 anos	00	100	01
32 anos	00	100	01
34 anos	00	100	01
35 anos	00	100	01
36 anos	100	00	01
39 anos	100	00	01
40 anos	00	100	01
42 anos	00	100	01
45 anos	00	100	01
TOTAIS			24

Quadro 10 - Evolução dos ingressantes no curso em 2010, com ênfase na evasão.

Matrícula Inicial			Matrícula Final			Evasão		
Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
Ano 2010/1 - Período I								
24	09	15	18	06	12	06	03	03
Total						06	03	03

Considerando que, em regra, os estudantes de EJA costumam trabalhar e estudar,

investigou-se o perfil do público pesquisado, constatando-se que cerca de 91% trabalha e dentre os trabalhadores 73% são do sexo masculino.

Ao serem questionados acerca da profissão exercida, verificaram-se respostas diversas, inclusive alguns exercem atividades consideradas como subempregos (Figura 2).

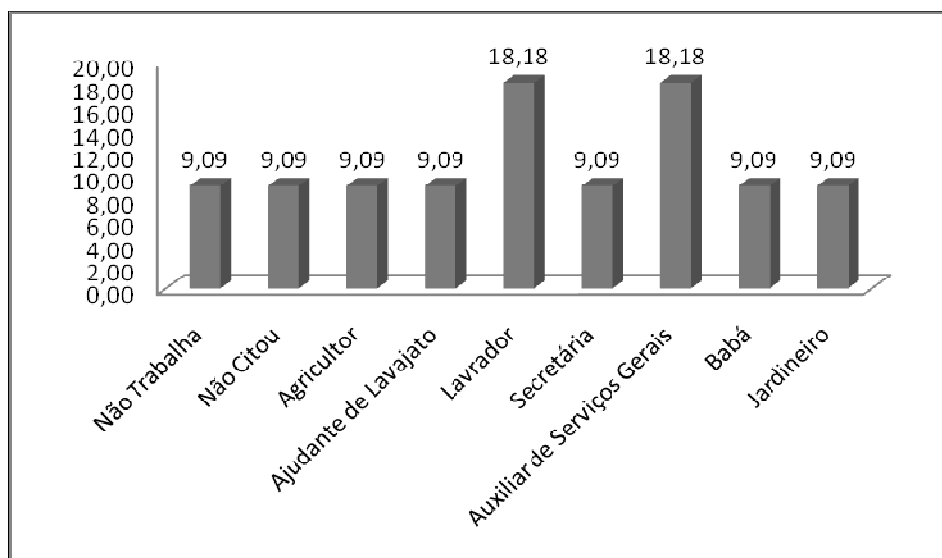


Figura 2 - Profissão dos participantes da pesquisa matriculados em 2009 em porcentagem.

Observou-se também que a maioria dos pesquisados tem excessiva carga horária diária de trabalho, o que gera cansaço e pode ser motivo de desânimo por parte dos alunos, contribuindo para a ocorrência da evasão (Figura 3). A carga horária diária de trabalho varia de acordo com a profissão exercida e com o tipo de exigência física ou de conhecimento obtido. Tais condições impõem alto nível de esgotamento e acabam por causar elevado *stress* que, por sua vez, não permite boas condições de integração do estudante com o curso.

Desta feita, é bastante provável a necessidade de se repensar novas estruturas de oferecimento do curso tendo-se em mente as altas cargas horárias de trabalho a que se dedicam os estudantes bem como as condições de dedicação dos docentes aos diferentes cursos e disciplinas aos quais estão ligados.

Ressalte-se que dentre os alunos participantes deste estudo 64% encontravam-se matriculados no segundo período do curso e os demais no quarto período.

Respostas diversas também foram obtidas sobre os motivos que os levaram a realizar matrícula em um curso oferecido na modalidade PROEJA. Dentre as respostas incluem-se: se profissionalizar; melhor aprendizado; terminar o ensino médio; aproveitar a oportunidade; ajudar a esposa; melhorar a condição financeira; fazer o técnico; falta de oportunidade anterior; estava atrasado e muito tempo parado. Em geral observou-se que a oportunidade de se chegar à conclusão do Ensino Médio e se alcançar uma profissionalização são os principais motivos. Isto porque o tipo de atividade realizada por muitos exige tanto fisicamente que acaba por deixá-los exaustos, o que pode ser sanado, ou pelo menos amenizado, com a possibilidade de se alcançar um novo posto de trabalho com a formação adquirida, o que traria, inclusive, melhorias econômicas para si e para os familiares.

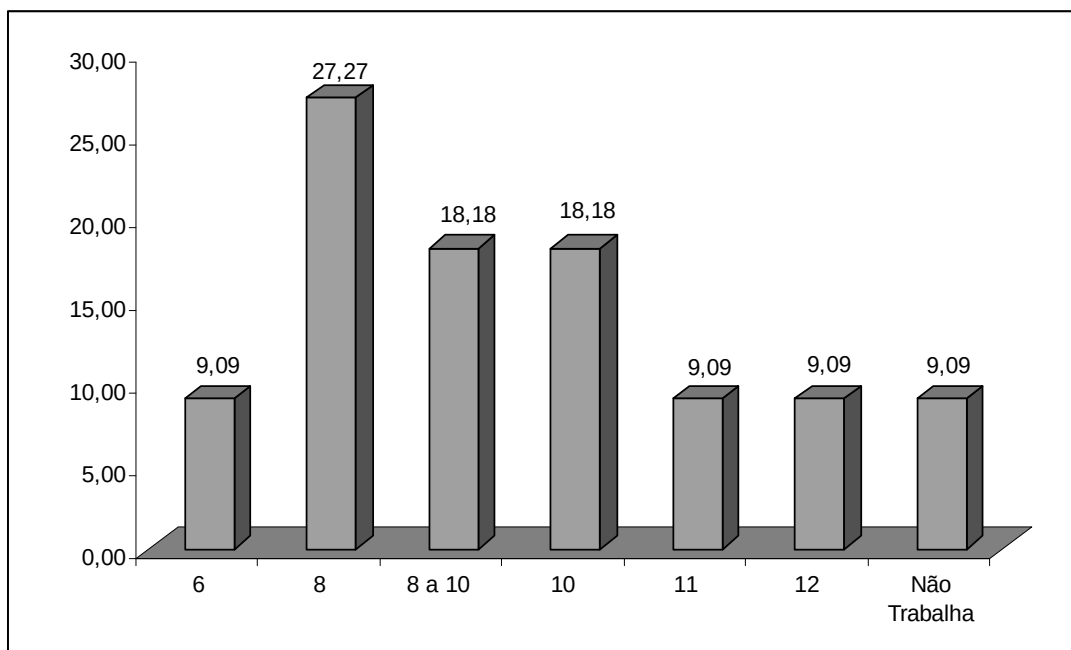


Figura 3 - Carga horária dos participantes da pesquisa matriculados em 2009 em porcentagem.

Ressalte-se que dentre os envolvidos somente 27% tinha real conhecimento do funcionamento do curso no momento em que se matricularam. Provavelmente a desinformação tenha causado obstáculos no desenvolvimento do curso, gerando, assim, o motivo da insatisfação de vários evadidos, pois os alunos necessitam adaptar-se a uma metodologia diferente daquela utilizada no ensino médio denominado regular.

Alguns acreditavam ainda que o curso teria o mesmo funcionamento de um curso supletivo, o que vem reforçar a análise constante do parágrafo anterior. A maioria não respondeu ao questionamento, porém, alguns registraram que esperavam um curso diferente, com mais debates em sala de aula. Verifica-se que a estranheza quanto ao funcionamento do curso deve ser considerada atentamente, pois é algo que precisa ser exaustivamente trabalhado quando da sua divulgação. Tal condição possibilitaria a procura de estudantes que fariam, antes de se matricular, suas considerações e avaliações acerca de suas possibilidades de engajamento com a metodologia adotada.

Apesar do desconhecimento inicial, mais de 90% dos envolvidos consideram-se capazes de atuar na área de formação do curso e os demais não têm expectativas de que isso aconteça. Tal consideração pode ocorrer em virtude do padrão de esforço e dedicação apresentado pelos alunos que objetivam a obtenção da habilitação. Essa dedicação pode ser considerada tendo-se em vista o padrão de vida e as condições de trabalho por eles vividos. Também pelo fato de muitos terem afirmado que já colocam em prática parte dos conhecimentos adquiridos, mesmo que isso ocorra em âmbito menor, de natureza familiar.

Constatou-se que apenas 18% dos pesquisados se sentem impedidos de atuar nesta área de formação. Percebe-se aqui o nível de exigência imposta pelo padrão de trabalho existente na sociedade brasileira e a exclusão encontrada pelo tipo de certificado obtido, ou seja, os estudantes demonstraram saber que a sociedade em si tem preconceitos e pré-conceitos no que se refere às habilitações oferecidas em cursos diferenciados. Para os pesquisados, o que os impede de atuar na área são a dificuldade de ingresso na profissão e o fato de não se considerarem técnicos.

Os estudantes apontaram também os ganhos obtidos na realização do curso,

demonstrando que fazem uso do conhecimento adquirido em seu dia-a-dia, o que se reflete na vida dos familiares e traz satisfação pelo fato de se sentirem capazes de aprender o que lhes é proposto. Dentre os ganhos apontados incluem: aumento do conhecimento; ganho de experiência; aprendizagem de muitas coisas; passou a ter uma visão mais ampla; foi útil; aprendeu a produzir alimentos mais saudáveis; surgiu a possibilidade de trabalhar por conta própria; adquiriu conhecimentos sobre higiene e organização; desenvolveu o técnico; terminou o Ensino Médio e vivenciou coisas do dia a dia.

Quando questionados a respeito da aplicabilidade do que estudaram no seu dia-a-dia a resposta foi positiva e quase unânime (91%), permitindo deduzir que o conteúdo oferecido está bem fundamentado para a habilitação proposta, dando aos alunos a condição de aplicá-los com sucesso nos espaços sobre os quais têm domínio, principalmente no que se refere à promoção de hábitos alimentares e de higienização de alimentos.

Apesar da boa aplicabilidade dos conteúdos oferecidos, os níveis de dificuldade apontados pelos estudantes que responderam são variáveis (Figura 4) e dignos de nota e observação, pois tais indicativos remetem à forma como o curso é oferecido no que tange à metodologia proposta para o desenvolvimento das disciplinas e a carga horária prevista na matriz curricular (Anexo A).

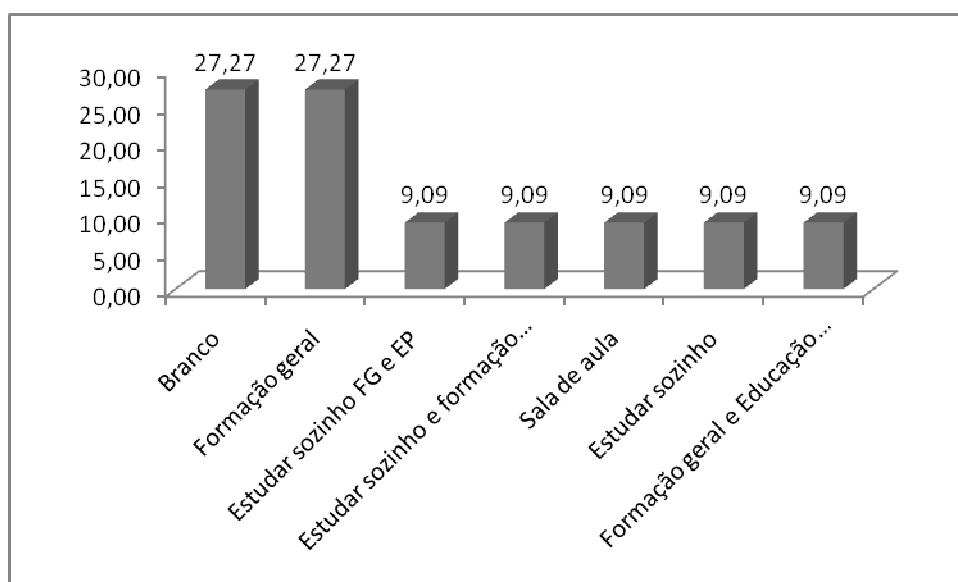


Figura 4 - Dificuldades apontadas pelos participantes da pesquisa matriculados em 2009 em porcentagem
Sendo: FG - Formação Geral; EP - Educação Profissional.

Mesmo apontando as dificuldades pessoais encontradas no curso, os estudantes não consideram problemática a forma como as disciplinas são oferecidas (Figura 5). Verifica-se que a falta de tempo é um fator relevante, o que ocorre em virtude de parte da carga horária de muitas disciplinas não ser totalmente oferecida presencialmente, o que pode levar ao surgimento de dúvidas e ao aumento das dificuldades de alguns alunos.

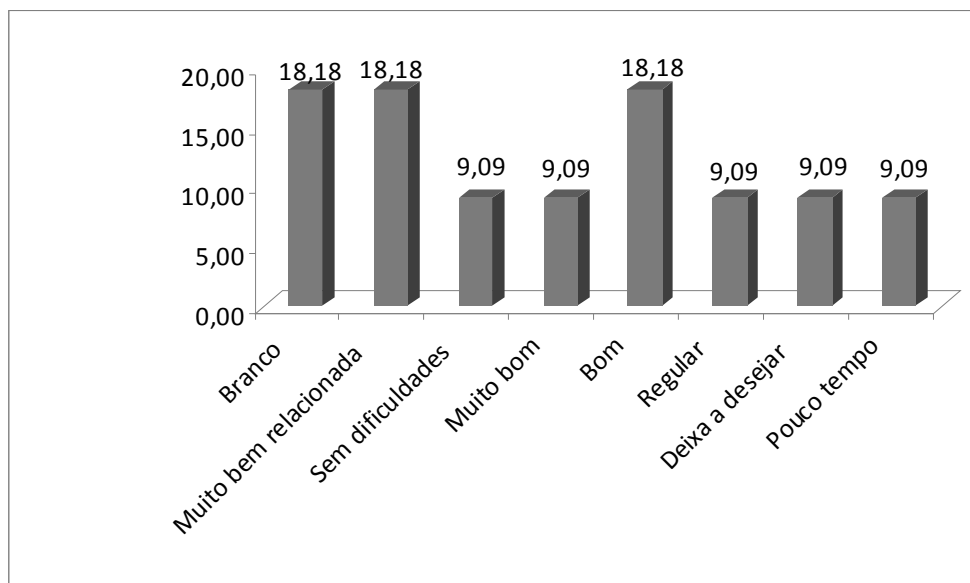


Figura 5 - Como os participantes matriculados em 2009 visualizam o desenvolvimento das disciplinas em porcentagem.

Assim como os docentes, os alunos matriculados apontaram diversos fatores como prováveis causadores de evasão, segundo o que puderam observar enquanto tiveram contato com os colegas que acabaram por evadir. Um deles chegou a dizer que um dos colegas considerava “inútil” o conteúdo que estudava. Dentre as causas da evasão citadas incluem: falta de transporte; falta de ânimo para continuar; a maioria trabalha; falta de aprendizado; ter perdido matéria; cansaço; considerar a matéria inútil; ser mais velho; dificuldade na aprendizagem e locomoção; falta de incentivo; problemas com tempo, incentivo e idade.

Ressalte-se que a falta de transporte foi apontada como principal fator para a causa da evasão do participante que aceitou realizar a entrevista gravada.

4.3 Evadidos - 2007/2009

Dentre os evadidos que aceitaram participar deste estudo, grupo em que predomina o sexo masculino com 56%, verifica-se faixa etária variável, ou seja, tanto jovens quanto adultos desistiram do curso por motivos diversos, porém, observa-se uma maior incidência de alunos mais jovens, na faixa etária entre 18 e 20 anos (Figura 6).

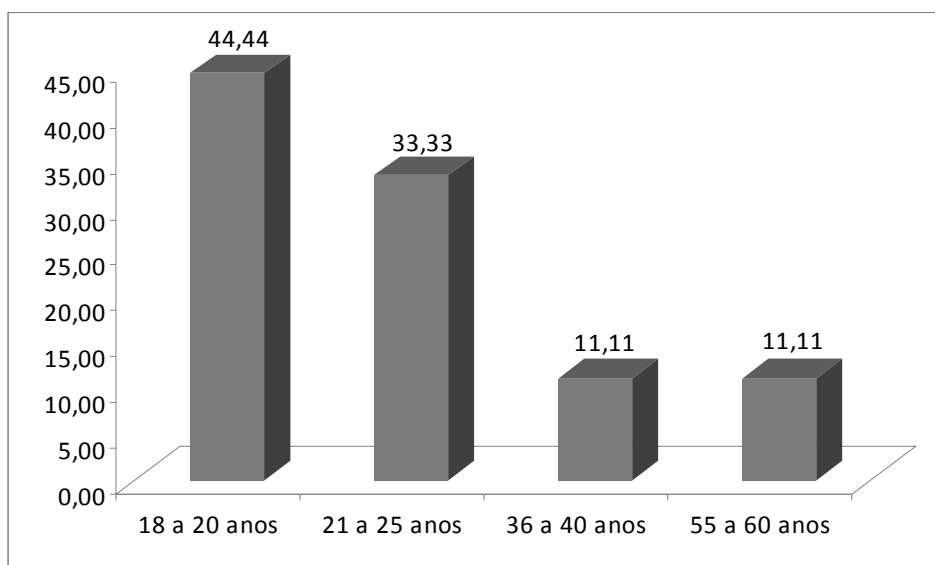


Figura 6 - Faixa etária dos evadidos 2007-2009 em porcentagem.

A maioria das pessoas que desistiram do curso e responderam ao questionário é solteira, ou seja, à época não havia ainda constituído família (78%). O contato com essas pessoas permitiu que se observasse o nível de dificuldade enfrentado, inclusive pelo desgaste físico exigido por algumas profissões e o pequeno período de repouso, o que, certamente, afeta o aprendizado. Observou-se ainda as difíceis condições de moradia de vários dos evadidos que fazem parte de família numerosa e ainda precisam colaborar com o tratamento de saúde de familiares, apesar da renda baixa que obtêm.

Aqueles que não possuem filhos também figuram como maioria e se reportam às condições financeiras e à incerteza da empregabilidade quando falam no assunto. Torna-se clara a forma como o trabalho e o emprego afetam a condição de *status* e, com isso, acabam por “ditar” algumas situações vividas por muitos, limitando as pessoas a certas condições e a uma dado padrão de vida. Por sua vez, aqueles que possuem descendentes mostram predomínio do casal com 2 filhos (cerca de 78%).

Como era expectativa, constatou-se que a maioria exerce algum tipo de trabalho (quase 67%). Apesar do expressivo número de profissões observadas, uma parcela importante não possui profissão (Figura 7). Este dado causou estranheza, visto que ao menos um destes participantes teria plenas condições de cursar o PROEJA dadas as condições e possibilidades de deslocamento e frequência às aulas. O fato de não serem trabalhadores e terem 18, 19 e 20 de idade nos leva a crer na possibilidade de terem sido vitimados por repetências no ensino médio, o que pode ser a causa de sua desmotivação por essa modalidade de ensino, encontrando suporte no comentário de Brunel (2008, p. 9), quando afirma que:

Os jovens, quando chegam nesta modalidade, em geral estão desmotivados, desencantados com a escola regular, com histórico de repetência de um, dois, três anos ou mais. Muitos deles se sentem perdidos no contexto atual, principalmente em relação ao emprego e à importância do estudo para a sua vida e inserção no mercado de trabalho.

Merecem atenção os tipos de profissão apontados, pois por sua natureza, todas exigem grande esforço físico, não garantem o recebimento de salários que permitam o pronto atendimento das necessidades que se apresentam diariamente, além da elevada carga horária diária de trabalho da maior parte dos participantes (Figura 8).

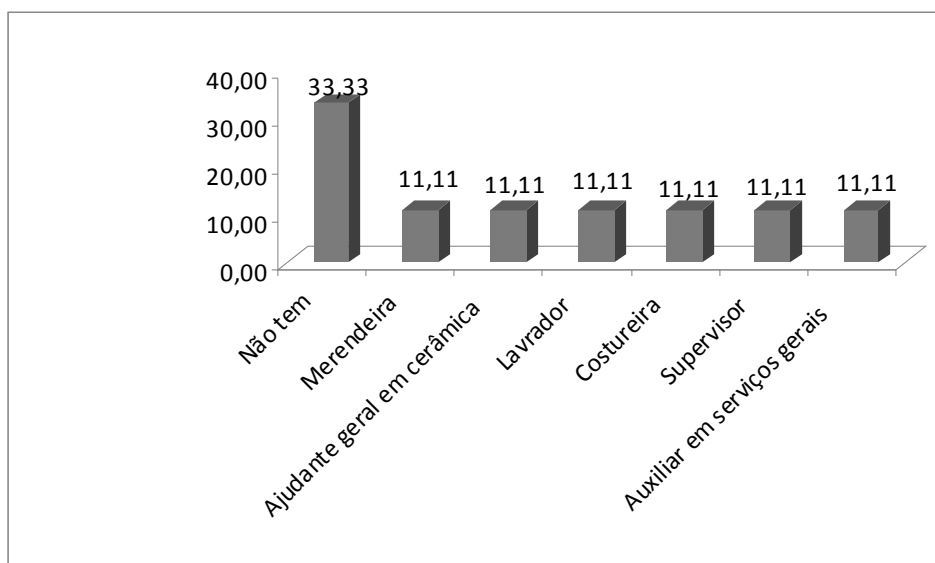


Figura 7 - Profissão dos evadidos 2007-2009 em porcentagem.

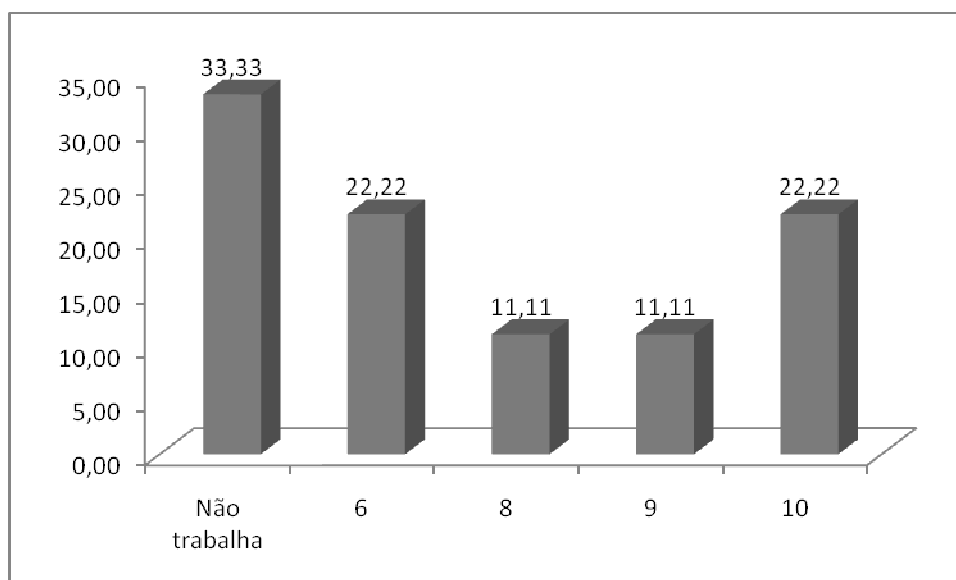


Figura 8 - Carga horária de atividades diárias dos evadidos 2007-2009 em horas.

O quadro 11 apresenta um resumo demonstrativo da evasão, bem como de informações sobre a conclusão e dependência no período de 2007 a 2009. Informa ainda que no início do primeiro semestre de 2010 foram matriculados 24 (vinte e quatro) alunos e, já ao final deste primeiro período, verificou-se 25% de evasão.

Quadro 11 - Demonstrativo do ingresso e da evasão dos alunos do PROEJA no período de 2007 a 2010/1º Período

Ano	Ingresso (*)	Evasão por Período				Integralizaram	Dependência	Formandos
		1º	2º	3º	4º			
2007	25	4	2	0	0	19	0	19
2008	20	4	4	0	1	11	3	8
2009	13	3	1	0				
2010/1	24	6						

(*) Oferta de 30 vagas por ano.

Ressalte-se que a maior evasão entre os anos 2007 e 2009 ocorreu no primeiro e segundo períodos do curso (Figura 9). Tal condição certamente foi favorecida em virtude da falta de informação acerca da habilitação oferecida e da forma como o curso foi organizado, dentre outros motivos já citados anteriormente. Observe-se que tal ocorrência de evasão volta a se dar no primeiro período da turma entrante em 2010.

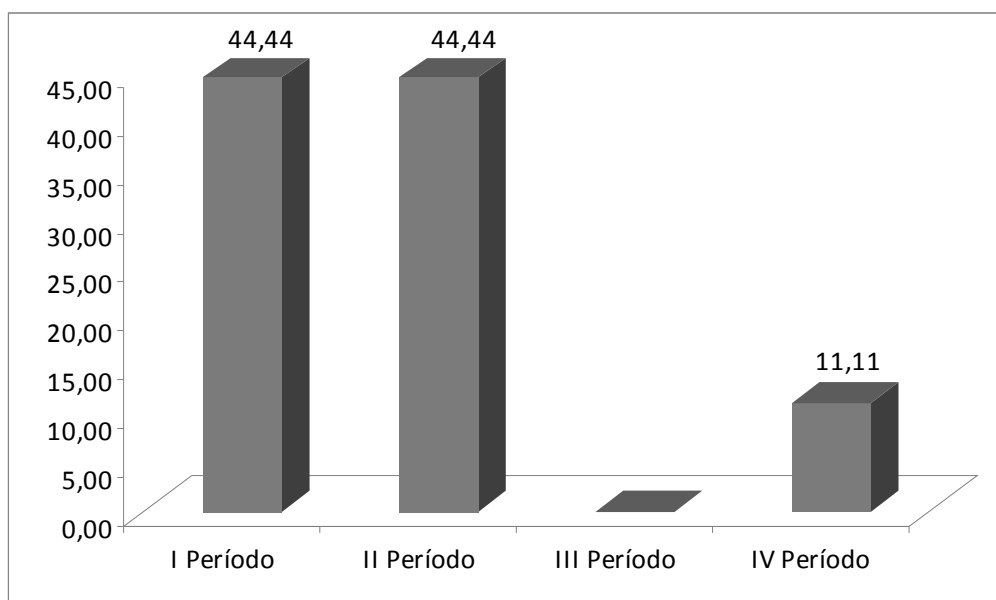


Figura 9 - Período em que se encontravam matriculados no momento da evasão - 2007-2009.

Apesar de terem evadido, a totalidade dos participantes respondeu que, à época, sua matrícula no PROEJA fora espontânea; por isso eles desejam o retorno à sala de aula. Provavelmente porque a realização do curso possibilitaria a melhoria da sua condição de vida. Além disso, deixaram claros os motivos que os levaram a se matricular no curso oferecido (Figura 10).

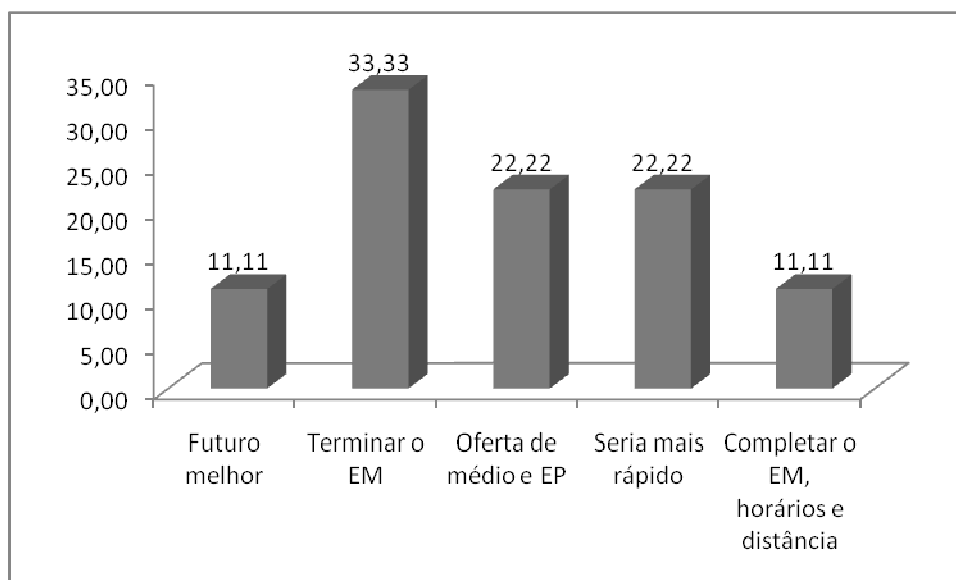


Figura 10 - Motivos da matrícula no PROEJA - Evadidos 2007-2009.
Sendo: EM - Ensino Médio; EP - Educação Profissional

Os motivos apresentados na figura acima deixam evidente a esperança depositada no curso quanto à possibilidade de se alcançar melhor patamar profissional após a certificação, ou seja terminar o Ensino Médio e/ou a Educação Profissional.

Interessante observar que dois terços dos participantes não demonstrou surpresa com a forma de oferecimento do curso. Tal condição pode ser um indicativo de boa possibilidade de adaptação ao curso e de que a reorganização de alguns fatores metodológicos contribuiria para a permanência desses alunos, ou, pelo menos, se tornaria um motivador da manutenção da frequência dos mesmos. Este posicionamento reflete-se nas respostas ao questionamento acerca do que esperavam que fosse diferente, conforme citado anteriormente.

Vários foram os motivos apontados como desestimuladores e causadores da evasão. A maioria das razões citadas reforçam a necessidade de verificação do modelo pedagógico adotado para oferecimento do curso. Há ainda os que apontam o cansaço e o fato de terem pouco tempo para dedicar-se aos estudos em virtude do trabalho. Os motivos apontados foram: fazer outro curso; ser cansativo; o trabalho; o nível de dificuldade; motivos pessoais; ter dificuldades; ter conseguido emprego; o fato de trabalhar e ter pouco tempo; possui muitas faltas.

As dificuldades no desenvolvimento dos estudos apontadas pelo grupo também são significativas e podem estar atreladas ao desestímulo que provocou a evasão. Percebe-se que a aprendizagem desses alunos encontrava barreiras diversas, porém, destaca-se a dificuldade ao realizar atividades e leituras complementares fora do espaço da sala de aula e longe da figura do professor. Para 56% dos evadidos estudar sozinho é a principal dificuldade encontrada. O fato de se apontar dificuldade no desenvolvimento em sala de aula é preocupante em virtude de tal condição ter sido imposta pela própria turma, mesmo que de maneira inconsciente ou pela condição de preconceito auto-imposta, o que gera vergonha dos colegas da turma.

Apesar das dificuldades apontadas e dos motivos que os levaram a evadir, 56% dos evadidos afirmou que gostaria de voltar a se matricular. Dos evadidos, apenas 1 (um) disse não ter expectativa de atuar na área oferecida pelo curso em foco, ou seja, Agroindústria. Importante destacar que cerca de 90% dos evadidos consideram que seu conhecimento foi enriquecido durante o período em que permaneceu vinculado ao curso.

A partir da análise destas respostas pode-se dizer que fica evidente a importância da realização de nova avaliação do desenvolvimento e da manutenção do curso, bem como se

mostra interessante a realização de novo levantamento de interesses junto à comunidade em que a escola se encontra inserida, com o intuito de se buscar uma habilitação que possa, realmente, adaptar-se às necessidades dos estudantes da EJA.

4.4 Matriculados no 1º Período/2010 - Entrantes

Alguns alunos, em suas narrativas, indicaram suas dificuldades de aprendizado em virtude do tempo que passaram afastados da escola: “Quanto o curso proeja, eu estou tendo um pouco de dificuldade nas matérias, devido muitos anos sem estudar, desde 1989”. (sic) - (ALUNA DO 1º PERÍODO, 2010). Falaram ainda de suas expectativas quanto ao curso:

No início do ano minhas expectativas eram ótimas, me dedicar bastante para passar em todas as fazes, conquistar meus objetivos que é terminar o ensino médio, hoje quase no final do 1 período continuo me dedicando, mais um pouco desanimada, pelas dificuldades encontradas nas matérias e algumas decepções com alguns professores que logo de cara nos desanimarão. Algumas “expressões” ditas me impressionaram bastante, não só a min mas também aos meus colegas de sala. Acho que os professores devem nós insentivar mais. Estou me esforçando ao máximo não pretendo desistir (sic). (ALUNA DO 1º PERÍODO, 2010).

Percebe-se claramente nesta fala a necessidade de interferência no que se refere à relação professor-aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. Explicita-se a urgência quanto à qualificação do grupo de docentes que desenvolvem atividades junto à EJA.

A forma de pensar e a postura docente, a aceitação do curso, o engajamento com o mesmo, assim como a compreensão por parte destes profissionais acerca dos conceitos e objetivos da modalidade em foco são imprescindíveis para que tenham o desejo de se dedicar ao curso, bem como passar a ver seus sujeitos alunos através de uma lente diferente e diferenciada. Boa parte dos alunos disse que sua expectativa ou objetivo é simplesmente terminar o curso. Outro aluno apontou sua falta de otimismo e sua dificuldade familiar:

São não muito otimista porque sinto que a muitas dificuldades com as matérias não todas mas pelo menos umas três porque derepente esses professores não foi treinados para lida com essa turma eles acha que o proeja são pessoas que veio do fundamental direto para faze este curso. Mas também não é só isto tem sim dificuldade pessoal sou casado tenho filhos e trabalho para sustenta-lo moro longe da estrada uns três km. Mas não quero desisti porque vejo que será a oportunidade que tenho. Há também esses trabalho que passa para casa e muito complicado para executa-lo não que seja ruim é pelo fato de trabalho e não ter tempo. Desdi já quero dizer que saiba que este curso está dando a oportunidade a pessoas que tem objetivo di verdade se ã estaria aqui (sic). (ALUNO DO 1º PERÍODO, 2010).

Uma aluna chamou a atenção para a forma como as atividades não presencias ocorrem e fala ainda a respeito da visão que tinha do curso antes de se matricular:

Quando fui insentivada a fazer o proeja pensei que fosse realmente fácil, como me disseram, e que íamos aprender na prática. Pois tenho dificuldade em entregar todos os trabalhos pedidos pelos professores, pois trabalho o dia todo, e não tenho como concluí-los. [...] (sic). (ALUNA DO 1º PERÍODO, 2010).

Ao se analisar a faixa etária dos entrantes em 2010 verifica-se grande variabilidade (Figura 11). Observa-se a ocorrência de um maior número de estudantes do sexo feminino,

representando cerca de 72%.

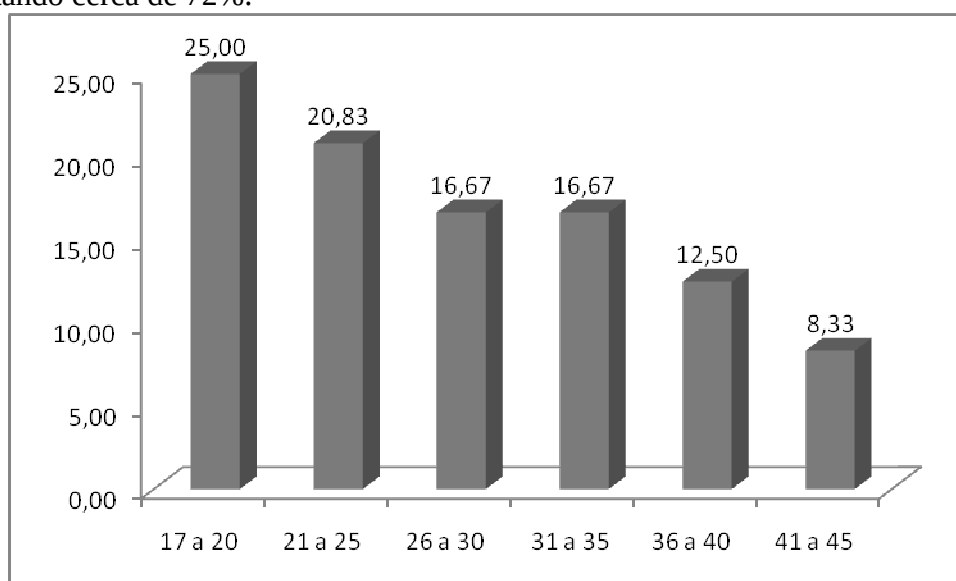


Figura 11 - Faixa etária dos entrantes em 2010 em porcentagem.

As profissões apontadas pelos participantes desta turma não divergem muito daquelas apontadas pelos estudantes dos períodos mais avançados (Figura 12).

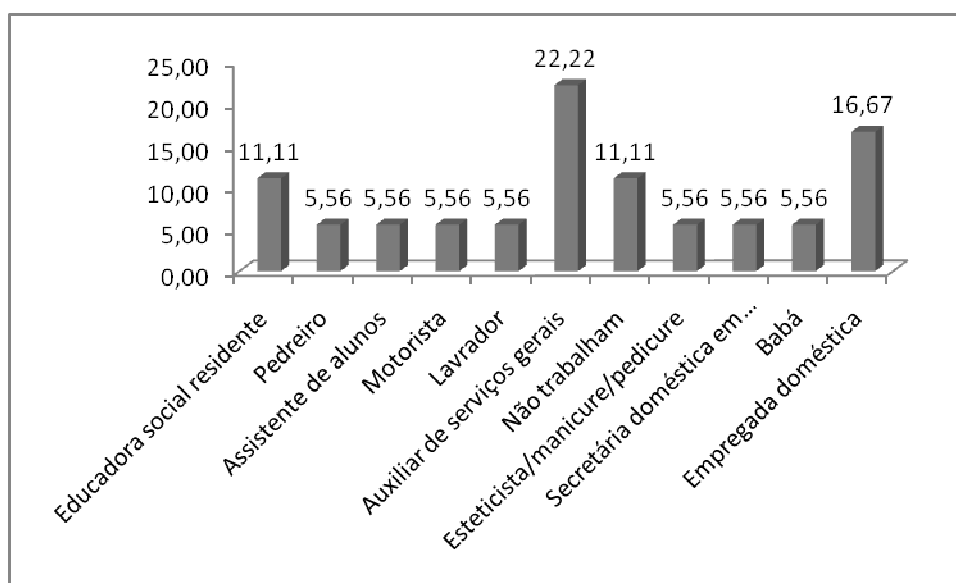


Figura 12 - Profissão dos entrantes em 2010 em porcentagem

Saliente-se que a carga horária diária de trabalho dos entrantes de 2010 também não é muito diferenciada dos demais alunos do curso (Figura 13).

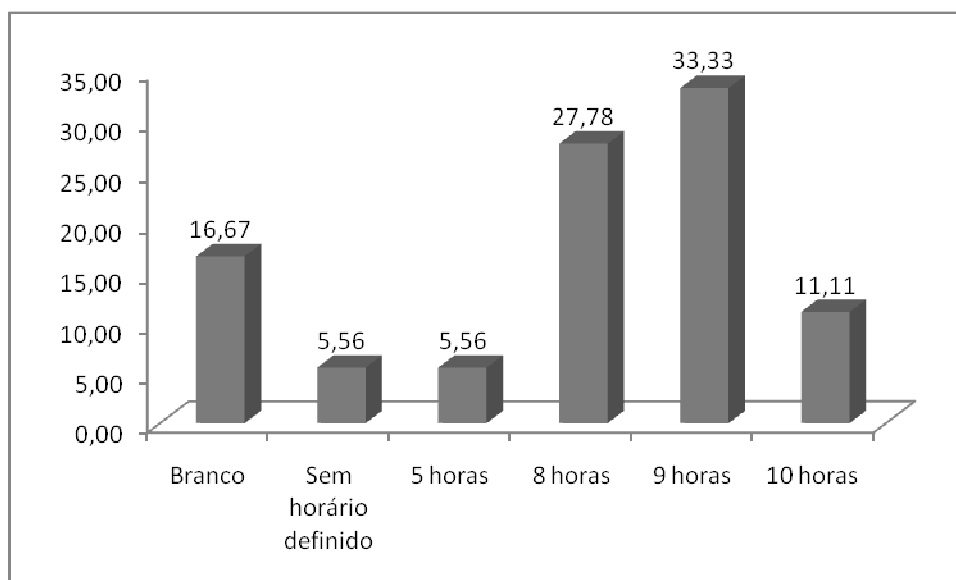


Figura 13 - Carga horária diária de trabalho dos entrantes em 2010 em porcentagem

Quando questionados acerca de suas expectativas em relação ao curso os entrantes deixaram claro os motivos pelos quais resolveram matricular-se e sua forma de entender o PROEJA, verificando-se leve predomínio da necessidade de se obter conhecimentos e atuar em área diversa. Entre os motivos apontados incluem: obter conhecimento e atuar em área diferente; precisava terminar o Ensino Médio e oportunidade de fazer a Educação Profissional; possibilidade de realizar o curso em dois anos; ser mais fácil para terminar o Ensino Médio; Ensino Médio com desenvolvimento cultural; muito tempo fora da escola; opção de ensino oferecida na região; Ensino Médio e Educação Profissional ao mesmo tempo e preparação para o mercado; muito tempo fora da escola e oportunidade de concluir o Ensino Médio; terminar o Ensino Médio; pelo curso; interesse pela Agroindústria; facilidade de horário e duração do curso; oportunidade de novo trabalho; curso mais rápido que favorece o aluno; não teve a oportunidade de fazer o Ensino Médio antes; pela habilitação e melhor oportunidade de trabalho.

Ao se manifestarem acerca dos possíveis ganhos com a realização do curso para seu futuro, as respostas variaram. Alguns falaram do sonho de realização de um curso superior, ou seja, a continuidade estudos, e outros deixaram transparecer que o atraso nos estudos era seu maior problema. Ressalte-se que 20% não emitiu opinião.

Apesar de estarem apenas iniciando os estudos no curso, eles já conseguiram apontar suas maiores dificuldades, merecendo destaque a necessidade de estudarem sozinhos, o que impossibilita um melhor desempenho no curso.

Quando questionados acerca das possíveis causas da evasão no curso oferecido, os alunos não se sentiram acanhados e falaram abertamente a respeito do que observam e de suas angústias, ou seja, já percebiam que alguns colegas já sinalizavam para a desistência em virtude de terem que desenvolver atividades fora dos limites da sala de aula e devido a realização das mesmas depender exclusivamente de sua adaptação ao modelo utilizado e da dedicação à leitura complementar. Os principais motivos indicados foram: sair de longe, ter aulas vagas e falta de transporte; falta de tempo para fazer os trabalhos; cansaço do dia-a-dia; dificuldade de entender e distância; muitos trabalhos; falta de adaptação ao novo e busca por resultados imediatos; cansaço e pouco tempo para estudar; dificuldade de aprendizagem e tempo; falta de professores; falta de tempo; falta de interesse; cansaço e falta de estímulo; curso pesado, falta de tempo e de interesse; falta de força de vontade, cansaço e exigência dos docentes; falta de tempo e período longo fora da sala de aula.

Os motivos citados como possíveis causas da evasão, na visão de alunos iniciantes, levam a pensar a respeito da forma eleita para o desenvolvimento das atividades que cercam o curso oferecido, ou seja, estrutura e funcionamento da proposta que vem sendo ofertada.

Analisando os resultados obtidos e traçando um paralelo com as questões nacionais observa-se que a EJA no Brasil percorre o caminho histórico da educação como um todo, incluindo-se todas as relações de poder impostas pelos grupos dominantes. Os governantes e uma considerável parte dos estudantes que buscam esta modalidade de ensino acabam por atribuir a imensa responsabilidade à educação de ser quase que a única responsável pela transformação de uma enorme gama de questões sociais.

Durante os últimos 70 anos, especialmente, as políticas conservadoras têm se reorganizado e prometido integrar o indivíduo à sociedade por meio da educação; atualmente, as promessas e resumem a oferecer a capacitação necessária para se poder competir pela inclusão no mercado de trabalho. Importa salientar que a diversidade existente em uma sala de aula de EJA e a subjetividade, tão relevante e intrínseca nos sujeitos participantes desta pesquisa, permitiram reforçar as informações obtidas junto aos diversos autores estudados acerca da identidade heterogênea, fragmentada e complexa com que a EJA se apresenta.

Reafirma-se então a necessidade de se realizar novas e profundas reflexões e discussões acerca do ensino no país. Enfatiza-se, ainda, a urgência que se faz para a preparação de uma escola que se preocupe com a oferta da área científico-tecnológica para todos os cidadãos brasileiros, tendo por objetivo a tão sonhada educação emancipadora, sob a perspectiva gramsciana da construção da escola unitária. É preciso repensar a educação brasileira considerando-se todos os fatores que a envolvem bem como os processos sociais que tanto interferem no desenvolvimento do homem em todas as suas dimensões.

O pensamento gramsciano indiscutivelmente diz que tratar a formação para o trabalho em um processo educacional pós-moderno crítico diz respeito não apenas ao aspecto técnico, mas também ao político e ao sociocultural. Tratar o trabalho como princípio educativo significa ter por objetivo o que Gramsci denominou “formação omnilateral do homem”, que é, sem dúvida, uma das grandes possibilidades de se permitir que os indivíduos efetivamente exerçam a cidadania na pós-modernidade.

4.5 Entrevistas Gravadas Com Aluno Matriculado e Ex-aluna

No que se refere às relações provenientes do trabalho, principalmente no que tange à remuneração percebida, a ex-aluna explicita bem as condições em que desenvolve suas atividades e o grau de envolvimento da mesma com vistas a manutenção da empregabilidade.

As entrevistas gravadas, na íntegra, encontram-se no Anexo D. Quando questionados acerca das escolas que frequentaram, os dois entrevistados, aluno e ex-aluna, afirmaram que elas eram todas instituições de ensino da rede pública, porém, a ex-aluna explicitou as dificuldades que enfrentava para a manutenção dos estudos e falou do sonho de concluí-los.

Quando se trata da importância da formação profissional oferecida pelo PROEJA da instituição de ensino, as respostas foram diferenciadas. Enquanto o conhecimento adquirido na formação profissional em foco não provoca alterações na profissão atual do aluno em virtude da natureza da mesma, para a ex-aluna há maior aproveitamento das informações recebidas no próprio local de trabalho, além de repassar o conhecimento adquirido a terceiros.

Os entrevistados falaram das dificuldades pessoais enfrentadas para poderem conseguir trabalhar durante o dia e estudar em período noturno. Falaram também do que pensam acerca da disciplina, sendo que vários jovens encontram-se nas mesmas salas de aula que os adultos na modalidade de EJA.

4.6 Entrevista Gravada Com Evadido

A entrevista gravada, na íntegra, encontra-se no Anexo D. Quando questionado acerca do que é ser aluno do PROEJA e o que o levou a desistir do curso, o evadido respondeu que vê o PROEJA como um curso que possibilita o término do Ensino Médio em tempo menor, além de oferecer uma habilitação. Ele foi enfático ao dizer também que são alunos que enfrentam preconceitos. Afirmou ainda não ter passado por dificuldades e que evadiu pelo simples fato de depender de um ônibus escolar que tinha outra escola como prioridade. Esta situação ocorria em virtude de a instituição de ensino que oferece o PROEJA não disponibilizar o transporte. Sendo assim, sempre que não havia aulas para os estudantes da outra escola ele se encontrava sem possibilidade de se fazer presente. Ficou ainda evidente seu maior interesse pela conclusão do Ensino Médio. Afirmou que a bolsa oferece ajuda aos que realmente precisam e que é importante sua manutenção. Porém, foi claro ao dizer que não tem intenção de voltar a se matricular em curso desta modalidade, mas sim no Ensino Médio regular.

4.7 Entrevistas Simples Com Representantes de Órgãos Governamentais

Esta etapa teve grande importância pelo fato de criar condições de se visualizar as atividades propostas pelos órgãos participantes desta pesquisa para jovens e adultos do município onde se encontra localizado o IFES - ST.

Percebe-se nas respostas obtidas que estes órgãos desenvolvem atividades voltadas para jovens, porém, não especificamente para o público oriundo da EJA. Também não desenvolvem programas voltados para a empregabilidade de estudantes formados em curso do programa PROEJA.

Verifica-se que o órgão municipal desenvolve junto aos jovens atividades voltadas para o PRONERA. Por outro lado, o órgão estadual desenvolve atividades voltadas para o público jovem, porém, nada referente ao público originário da EJA, nem mesmo no que tange à sua empregabilidade.

Quando indagados a respeito do interesse em realizar algum tipo de ação junto ao público jovem e adulto trabalhador a resposta foi positiva por parte dos dois órgãos.

Sim. Já realizamos no Município os Programas Projovem Adolescente e Projovem Trabalhador, sendo que o primeiro atende a faixa etária de 15 a 17 anos de idade, e o segundo de 18 a 25 anos de idade. (ÓRGÃO MUNICIPAL, 2010).

Sim. Temos em desenvolvimento um programa denominado Juventude Rural, coordenado pela Secretaria de Agricultura, que consiste em criar oportunidades para o jovem rural, através da capacitação tecnológica e gerencial, preparando os mesmos para serem futuros agricultores. Na mesma direção desenvolvemos várias ações direcionadas aos trabalhadores adultos, que vão também da capacitação tecnológica e gerencial ao trabalho de fomento de mudas e sementes superiores para aumento do desempenho de suas lavouras, proporcionando aumento de rendas. (ÓRGÃO ESTADUAL, 2010).

Observou-se também que os dois órgãos possuem projetos que preveem o envolvimento de jovens e adultos:

O envolvimento dos grupos de jovens adolescentes em atividades sócio-

educativas, integração com a comunidade, familiares e demais usuários dos Programas Sociais desta municipalidade. O Projovem Trabalhador objetiva a inserção no mercado de trabalho. (ÓRGÃO MUNICIPAL, 2010).

Capacitação tecnológica e gerencial das propriedades; fomento de sementes e mudas superiores; assistência técnica e extensão rural; crédito rural orientado; transferência de tecnologia, ações ambientais nas propriedades, tecnologia de produção, pesquisas participativas com agricultores familiares e suas famílias envolvendo também os jovens rurais, etc. (ÓRGÃO ESTADUAL, 2010).

Porém, ao se questionar acerca dos jovens e adultos provenientes da modalidade de EJA em nível da Educação Fundamental ou do Nível Médio, constatou-se que não há programas que objetivam sua empregabilidade. Também não há, por parte desses órgãos, o conhecimento de alguma empresa que empregue pessoas provenientes desta modalidade de ensino.

Na opinião dos entrevistados, os motivos para que tal situação ocorra são:

Falta de realização de campanhas que objetivam a mobilização/sensibilização para que as empresas comecem a empregar este público-alvo. (ÓRGÃO MUNICIPAL, 2010).

No nosso caso, não há motivo específico, como o ingresso de profissionais só pode ser feito por concurso público, este fato elimina qualquer inserção de programas que visam absorver essas categorias através de programas específicos. Porém, é esperado que as pessoas advindas dessa categoria de ensino, ao cumprirem essa etapa, alcancem melhor nível educacional, o que amplia suas chances e competitividade no mercado de trabalho. (ÓRGÃO ESTADUAL, 2010).

Mesmo assim, quando perguntados a respeito da importância desta modalidade de ensino, as respostas se aproximaram no que diz respeito à inclusão de pessoas que fazem parte do grupo ora em estudo.

Acredito que seja de grande relevância para todos, mas principalmente para aqueles que residem na zona rural e possuem menos oportunidades socioeconômicas e de acesso. (ÓRGÃO MUNICIPAL, 2010).

Acho extremamente importante, pois ampliam as oportunidades e aumentam a auto-estima do cidadão, possibilitando a inclusão social. (ÓRGÃO ESTADUAL, 2010).

Ao se tratar de questões como a possibilidade de desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional para estudantes provenientes da EJA/PROEJA e das dificuldades a serem enfrentadas pelos mesmos, as respostas contemplaram alguns fatores apontados tanto por alunos matriculados quanto por docentes e evadidos, sendo:

Visualizo a possibilidade. Dificuldades: acesso rodoviário (horário de ônibus para pessoal da zona rural), sensibilização das empresas para efetivarem a empregabilidade a este público-alvo; adesão/envolvimento das famílias em situação de risco e vulnerabilidade social no programa (ÓRGÃO MUNICIPAL, 2010).

Claro, pois abrem-se possibilidades. Com acesso à instrução, um mundo novo se abre. Talvez recomeçar em novo patamar possa inicialmente gerar insegurança e desconfiança das suas novas possibilidades, porém, acredito que é só se lançar no mercado que tudo se dissipa e a cidadania se cumpre (ÓRGÃO ESTADUAL, 2010).

4.8 Conversas Grupais Informais/Narrativas

Em alguns momentos foram realizadas conversas grupais em sala de aula para que se pudesse dialogar livremente a respeito das perspectivas dos alunos que se encontram próximos ao término do curso e das expectativas dos alunos entrantes. Em várias falas ficaram claras as opiniões dos alunos acerca dos motivos da evasão dos colegas e da forma como o PROEJA tem interferido em suas vidas pessoais e/ou profissionais. Em alguns momentos os alunos preferiram escrever sobre o assunto em foco e pode-se perceber muitas opiniões interessantes e cheias de esperanças de melhoria de vida.

Ressalte-se que os alunos que se encontravam no terceiro período do curso durante o primeiro semestre de 2010 participaram desta pesquisa ao responder os questionários durante o ano letivo 2009, mesmo assim não se furtaram a reforçar suas opiniões.

Alguns alunos expuseram com orgulho sua trajetória de vida, dividiram suas angústias, seus sonhos e visões humildes de mundo. Foi possível se deparar com algumas emoções e sentimentos, tal qual a de um aluno matriculado no 3º Período, que, ao falar, expôs as dificuldades que enfrenta para poder estudar e sente que falta mais empenho da instituição de ensino. Falou despreocupadamente da estrutura do curso, que não oferece nenhuma carga horária de estágio. Isso fica evidente quando ele diz que

Os conhecimentos técnicos se perdem pela falta de prática. Sabemos muita coisa, mas não dá pra ser profissional, ou o mercado pagaria pouco pelo nosso trabalho. Falta o estágio para reforçar o conhecimento e, quem sabe, conseguir um emprego. Situação financeira difícil para manter dois estudando na mesma família e até para o transporte. Os dois trabalham muito e chegam cansados a ponto de não fazer algumas atividades. Será que não vale a pena ver o rendimento dos alunos, que “ralam”, trabalham o dia todo e ainda vêm estudar e procurar colocar um transporte? (ALUNO DO 3º PERÍODO, 2010).

Em outro momento de conversa livre com alunos do 3º Período do curso, alguns relataram a respeito de suas perspectivas. Um deles falou a respeito do mundo do trabalho, o que pensa a respeito da sociedade e sua visão quanto ao PROEJA:

No mundo do trabalho ser técnico é ter uma capacidade de ser habituado a fazer trabalhos sobre esta área; no meu ponto de vista pretendo continuar nesta área e me formando mais e podendo ser Engenheiro de Alimentos. A sociedade não está sabendo o que é o Proeja; se é um curso aperfeiçoado muitas pessoas não sabem que é incluído o ensino médio e o técnico em agroindústria por falta de divulgação e também por falta de transporte (sic). (ALUNO DO 3º PERÍODO, 2010).

Fica evidente a falta de comunicação entre instituição proponente e sociedade, além da necessidade de uma melhor divulgação do curso. É preciso ainda desmitificar o pensamento daqueles que acreditam que os alunos da EJA carregam consigo os estigmas aplicados aos

movimentos educacionais anteriores, como, por exemplo, que buscam apenas aprender a ler e escrever e esperam apenas obter um diploma.

Uma das alunas também falou a respeito das mudanças no seu cotidiano dizendo que

Como profissão o Proeja é uma oportunidade de estabelecer-me no mercado de trabalho, desempenhando os conhecimentos adquiridos com os estudos na sala de aula. Na sociedade com os conhecimentos do proeja passei a ver as coisas e aprender coisas que antes não tinham tanta importância para mim, melhorando meu convívio com todos. São mudanças significativas no cotidiano, porque passei a ter novos conhecimentos, novidades para mim, conheci novas pessoas, novas idéias, mudanças que tiro como uma lição de vida que usarei em minha vida pessoal e principalmente em minha vida profissional. (ALUNA DO 3º PERÍODO, 2010).

Merece destaque a visão do aluno que apresenta a idade mais avançada destas turmas e que se encontrava matriculado junto ao 3º Período do curso ao tratar das suas perspectivas quanto à sociedade e ao seu cotidiano após sua matrícula no curso PROEJA:

Sinto-me gratificado, após iniciar o curso agradeço a todos que estou convivendo outra vez. Do mesmo vejo um novo mundo dentro de mim, melhor, dizendo somente tenho a agradecer gostaria de poder usufruir profundamente no futuro poder ser espelho para alguém. Muito esforço, porém, nunca desânimo, pois nada mais belo que procurar realizar o sonho, nem mesmo o cansaço vencerá, espero que estarei com força suficiente e coragem fico triste quando percebo que alguém não valoriza o aprender, pois não percebe da perda (sic). (ALUNO DO 3º PERÍODO, 2010).

4.9 Questionários

Os questionários foram respondidos por professores, alunos matriculados e evadidos, com o intuito de se alcançar suas visões e opiniões acerca do assunto principal deste trabalho: a evasão. As respostas expostas nos questionários explicitam bem as opiniões dos que, de boa vontade, aceitaram participar desta pesquisa. Os modelos utilizados encontram-se no anexo E.

4.10 Análise Documental

Os documentos analisados junto à instituição de ensino dizem respeito às entradas de alunos no curso PROEJA desde sua oferta inicial, que se deu a partir primeiro semestre letivo de 2007, até o final do 1º período letivo de 2010, bem como à ocorrência da evasão por período letivo.

Os dados foram coletados junto ao Setor de Registros Escolares, sob o acompanhamento da chefia do citado Setor. Foram disponibilizados os registros de matrícula e de evasão dos alunos matriculados no PROEJA desde sua implantação. Não foram disponibilizados outros documentos em virtude da organização do Setor. A Matriz Curricular bem como o Plano de Curso já se encontravam em posse do pesquisador em virtude das suas obrigações funcionais na instituição de ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação exige os maiores cuidados, porque influi sobre toda a vida.

Sêneca

Com base no estudo das teorias apontadas e nas informações obtidas, acredita-se que alguns alunos matriculados no curso PROEJA oferecido pela instituição de ensino foco deste estudo evadiram-se em função do trabalho, devido à necessidade de colaborar com a renda da família, que muitas vezes agrega outros que não esposos(as) e filhos(as), dentre outros fatores sociais, culturais e/ou econômicos, que interferem no seu dia-a-dia. Tal condição se dá em virtude das relações de poder inerentes a uma sociedade capitalista que traz em seu bojo desigualdades sociais importantes, o que exerce influência também no interior das instituições escolares, ou seja, na formação oferecida à classe trabalhadora.

Observa-se dentre os grupos participantes a variação das perspectivas e expectativas acerca do curso, o esforço de muitos por continuar e alcançar a profissionalização necessária para a melhoria de seu *status* social perante a comunidade onde reside e realiza suas atividades diárias. Verifica-se que a autoconfiança, a esperança e o amor próprio dessas pessoas fazem parte do esforço empreendido para a realização do curso e se tornaram motivos de maior empenho e busca por resultados positivos.

Ideais de melhoria da qualidade de vida após a diplomação foram explícitos por alguns alunos, apesar das discussões que envolviam a realidade do trabalhador brasileiro e da existência de subempregos dentro de uma sociedade que ainda separa aqueles que pensam daqueles que exercem “profissões pesadas”.

Sob a ótica de alguns participantes ficou evidente a esperança do alcance de uma profissão menos árdua que possa lhes colocar em posição diferenciada na sociedade, para que possam ser vistos como pessoas capazes de aprender, desenvolver-se profissionalmente e ocupar espaços reconhecidos como importantes. Enfim, desejam deixar de ser invisíveis aos olhos dos demais.

A idade dos alunos participantes deste trabalho é variável, seja no grupo de matriculados, seja no grupo de evadidos. Assim, após a observação dos dados referentes aos estudantes cresceu a preocupação com a forma como o curso vem sendo oferecido, tendo por base um currículo que pode não estar sendo baseado na realidade e muito menos na real necessidade dos alunos.

Essas pessoas que se propuseram retomar os estudos se dizem “sofridas em função do trabalho pesado”, seja em “firmas”, seja no “serviço ingrato da roça”. Muitas delas visam e idealizam melhores empregos, pois vivem com poder aquisitivo próximo ao salário mínimo e, muitas vezes, abaixo disso. Sendo assim, várias destas pessoas exercem profissões que não lhes proporcionam um salário que lhes baste para o atendimento das necessidades principais, o que a muitos impede até mesmo de constituir família, sonho de alguns. Outros trabalham como pedreiro, ajudante de lava-jato, lavrador, auxiliar de serviços gerais. Ainda há aqueles que apenas estudam e nunca desempenharam uma profissão.

Em virtude das características das profissões, nem todos possuem a carteira de trabalho assinada pelo empregador e sequer recebem os direitos trabalhistas ao concluírem suas propostas de trabalho, mesmo que tenham sido “contratados por pessoas esclarecidas e que conhecem a lei”, conforme comentário de um dos matriculados no 3º Período, em 2010.

Pode-se deduzir que vários dos alunos desta modalidade de ensino entendem a frequência à escola como uma possibilidade de alcançar uma certa graduação e isto é visto

como uma das poucas formas de “crescer dentro da sociedade” em que convivem. Alguns veem a escola como o lugar onde se é possível alcançar o conhecimento essencial à construção de “melhores carreiras profissionais”, outros, em função de sua experiência e a “dureza” oferecida pela vida, veem a escola como um local de esperança, onde podem encontrar algo mais que lhes dê condições para, enfim, chegarem à melhoria de suas vidas. Tal situação é evidenciada na entrevista da professora (2010), quando diz que “há um sujeito que está inserido numa sociedade e nela trabalha em busca de melhores condições de vida”. Ela enfatiza ainda que “essa busca permite a crença de que a profissionalização é uma alternativa, e é. Tudo isso é prova da idealização, porque a realidade concreta, principalmente no interior, é árdua e exaustiva”.

Durante conversas em sala de aula foi possível perceber que vários destes alunos têm a escola como salvadora e sonham com grandes mudanças que deverão chegar após o término do curso; concepção esta que pode ter sua origem no fato de carregarem consigo o peso dos estereótipos que cercam sua condição de vida e acabam por se convencer de que são excluídos por terem alcançado pouca escolaridade e pela condição de pobreza que enfrentam. Eles acreditam que o conhecimento adquirido dentro dos muros da escola colaborará para uma mudança fundamental da condição sócio-econômica por eles vivenciada, mesmo que não venham a atuar na área de formação oferecida, pois passarão a ser mais valorizados pelo fato de concluírem mais um nível de ensino, entrando, assim, para o grupo de pessoas que são vistas como necessárias, incomuns, capazes e passíveis de serem empregadas em postos de trabalho mais valorizados.

A concepção ora apresentada indica que essas pessoas não demonstram perceber a limitação da instituição escolar no que diz respeito ao poder de ascender os indivíduos socialmente, além de desconhecem a dinâmica da sociedade, os valores por ela impostos, a condição de mudança permanente das necessidades das pessoas e de um mercado de trabalho cada vez mais exigente. Não parecem considerar as condições sócio-econômicas vividas e sofridas por toda a população brasileira, o que cria todo um padrão de desigualdade que nos é imposto por um sistema capitalista que dita as regras dentro das fronteiras do país.

Tais condições sociais são refletidas nas ações das instituições escolares brasileiras ao se permitir reinar absolutos os interesses e as vontades da classe dominante, ou seja, impõem-se as relações de poder existentes por parte da classe que detém a melhor condição sócio-político-econômica dentro da sociedade brasileira. Portanto, torna-se praticamente impossível não existir a dualidade tão combatida por educadores e estudiosos da Educação, pois a própria escola acaba por colaborar para a manutenção da condição social ora conhecida por todos.

Quando o foco da discussão se volta para a figura do professor, percebe-se claramente que a proposta de trabalho de alguns é exaltada e valorizada pelos alunos, porém, não se percebe na fala de estudantes mais moços a existência, por parte do docente, de todo o “poder de domínio” e disciplina como ocorria dentro das salas de aula há algum tempo, quando o professor chegava até mesmo a ser uma figura vista como um ícone, aquela que merecia todo o respeito e admiração do alunado e demais profissionais, dado seu domínio e conhecimento. Já os alunos mais “maduros” sabem da experiência que têm, porém, isso não os impede de pensar no professor como “aquele que está lá para ensinar”, o que nos remete à perspectiva tradicional que Paulo Freire critica veementemente: a pedagogia bancária, que pressupõe o professor como transmissor de conhecimentos e o aluno como mero depósito dos conhecimentos repassados.

O corpo docente que ministra aulas junto ao curso PROEJA oferecido pelo *Campus* atende também aos demais cursos oferecidos pela instituição de ensino e às vezes se queixam de indisciplina e até de falta de respeito por parte de alguns discentes. No PROEJA a situação também ocorre, porém, em patamares bem menores. Ocorre a indisciplina por parte de um pequeno número de alunos, conforme se verificou nas entrevistas gravadas com o aluno

matriculado e a ex-aluna.

O relacionamento professor-aluno e aluno-aluno nem sempre se dá sob a forma desejada, porém, há uma condição que favorece o processo de ensino-aprendizagem. Em geral, prevalece uma condição de respeito e proximidade nas turmas, mesmo que as mesmas sejam bastante heterogêneas, ou seja, o período de afastamento da escola é variável tornando-se um diferencial para os resultados e o acompanhamento dos conteúdos desenvolvidos, o que dá a alguns uma melhor condição de percepção do que lhes é oferecido, porém, “dificulta o trabalho do professor”, segundo o comentário de uma professora em questionário, por exigir diferentes formas de tratamento em virtude das diferenças e necessidades individuais.

Tal condição permite observar os diferentes níveis de dificuldade de aprendizagem em que se encontram os alunos. Traz também a preocupação com a metodologia utilizada e a formatação do próprio curso, que se utiliza de período semipresencial em que os alunos devem construir idéias para a resolução de atividades propostas. A heterogeneidade também diz respeito às várias faixas de idade observadas, dentre outros aspectos.

É sabido que o professor que ministra aulas junto a salas de EJA/PROEJA necessita desenvolver muito mais habilidades que aquelas comumente exigidas em seu trabalho junto aos cursos chamados regulares em virtude das peculiaridades verificadas nesta modalidade de ensino, porém, apenas a sua vontade e empenho não são suficientes para que vençam as barreiras que se impõem; é preciso que lhe seja oferecida a formação necessária para que possa atender a esses alunos de maneira satisfatória.

Ressalte-se que a cada vez que um docente permite que os alunos de EJA percebam que está apenas cumprindo com suas obrigações e que não há de sua parte o ânimo necessário para cativar a turma e dar-lhes a esperança de que alcançarão bons resultados, o caminho dos mesmos não será diferente dos que se decidiram por evadir, principalmente daqueles que demonstram maior nível de dificuldade de aprendizagem, pois deixa de encontrar no professor o apoio de que necessita para caminhar. O professor precisa estar ciente das condições de vida e de trabalho enfrentadas sofregamente por vários destes estudantes que, na maioria das vezes, não têm condições de se dedicar aos estudos da forma tida como ideal.

Para muitos uma longa e pesada jornada diária de trabalho causa bastante cansaço, fadiga e desesperança. Tal condição e exigência física não lhes permitem ser tão presentes nem tão proativos durante os momentos das aulas que são oferecidas em horário noturno, o que é facilmente percebido nas falas de docentes e de alunos. Há ainda os que entendem como prêmio os raros momentos que podem dedicar-se a algum tipo de leitura.

Interessante citar que os alunos que se aproximavam do fim do curso sentiam a falta de um número maior de aulas práticas, o que nos remete mais uma vez à metodologia proposta pela instituição de ensino e ao formato do curso oferecido. Ressalte-se que os motivos apontados, tanto para a matrícula quanto para a evasão, apresentaram os cunhos emocional, financeiro/econômico, social e situações familiares recorrentes, além dos cognitivos, tornando difícil dizer quais deveriam receber maior atenção por parte da instituição escolar.

Para tanto, conhecer as perspectivas e expectativas, os sonhos e também o que preocupa esses alunos é de fundamental importância para que atitudes pedagógicas sejam tomadas com o objetivo de alterar a realidade da reprovação e da evasão. Não se pode olvidar as características peculiares desta modalidade de ensino, portanto, considerando-se a heterogeneidade existente nas salas de EJA, o que leva à desistência de muitos pelo fato de “não acompanharem” os colegas, é essencial conhecer-se o cotidiano, suas diferentes culturas, seus pensamentos políticos, a forma como pensam a conjuntura social, pois tais informações poderão apontar para cidadãos que apresentam grande nível de sensibilidade e criatividade, que sofrem as consequências do que ocorre ao seu redor.

As políticas públicas voltadas para a EJA sempre estiveram ligadas ao projeto de

desenvolvimento socioeconômico brasileiro, divulgando-se a intenção de integrar esse segmento da população à vida do país. Até então tais políticas de massa, padronizadas e cuidadosamente organizadas, trazendo subentendida uma negação acerca das contradições sociais, regionais bem como da diversidade étnica e cultural já conhecidas, se revelaram, em sua pretensão, ineficientes e ineficazes. Somente com a identificação e reconhecimento dos problemas sociais e as especificidades econômicas e sociais e adversidade cultural é que se tornam visíveis os potenciais existentes para a transformação da realidade, focalizando a ação dos sujeitos integrados em sua própria cultura.

Apesar de apontarem como objetivo a inclusão social, vários programas foram lançados sem que fossem envolvidas as partes interessadas quando da organização dos mesmos. Na atualidade esses programas são desenvolvidos e oferecidos sem a devida observância de critérios importantes ou mesmo o acompanhamento dos órgãos financiadores, o que compromete muito a qualidade destas propostas.

Importa ainda dizer das dificuldades enfrentadas quando da obrigatoriedade da implantação do PROEJA em virtude de ser o mesmo, na visão de muitos profissionais, uma modalidade de ensino que não oferece muita visibilidade.

Mesmo depois de mais de quinhentos anos de história, o Brasil ainda não conquistou um projeto educacional que possa ser verdadeiramente de e para todos, ou seja: educação voltada para a vida, o desenvolvimento da criticidade, além da transformação dos indivíduos em cidadãos livres que passarão a construir a partir de seu próprio saber. O interesse do Estado ainda se encontra fixado na manutenção do *status quo*, restando ao setor educacional apenas a sua indiferença e benevolência. Desta feita, ignora, simplifica e reduz a educação dos grupos “excluídos” a um problema menos significativo: apenas uma dívida a ser reparada.

Partindo da experiência acumulada ao longo da vida profissional e das informações obtidas durante a pesquisa pode-se afirmar que os estudantes do PROEJA necessitam de uma logística diferenciada para que se possa atender o necessário quanto ao acesso e à manutenção dos sujeitos na escola, bem como no que se refere à formatação do curso, envolvendo concepção de tempo, espaço e a valorização do seu capital cultural, bem como investimentos na qualificação do corpo docente, a substituição do processo de ensinamento pela “aprendência”, preparo dos dirigentes e do corpo técnico pedagógico. Entretanto, o gargalo do sistema educacional que tem contribuído efetivamente para os altos índices de evasão é a falta de informação prévia dos estudantes a respeito das funções do Programa. Neste sentido, recomenda-se a realização de eventos informativos no entorno da instituição de ensino para divulgação do Programa, motivação dos potenciais ingressantes e preparação para o enfrentamento dos desafios do processo educacional. Tais eventos deverão garantir a participação do corpo docente, gestores, alunos matriculados e egressos.

6 REFERÊNCIAS

- ABREU, G. S. A. de et al. **Projeto Permanência e Êxito do Educando no IF-SC**. Florianópolis, 2007. Disponível em: <<http://www.cefetsc.edu.br/~semedio/permanenciaeexito.html>>. Acesso em: 20 dez. 2010.
- AGNES, D., CARREGAL, E., SANTOS, F., SANTOS, F., SANTOS, J., SOIER, V. Relação entre eja, mobilidade social e analfabetismo: uma relação possível? **Revista Eletrônica - Trabalho e Educação em Perspectiva**. NETE - Núcleo de Estudos Sobre Trabalho e Educação da FaE-UFGM. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/cadernotextos/backup/artigos..> Acesso em: 02 abr. 2010.
- ALVES-MAZZOTTI, A.J., GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sócias**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Thomson, 2004.
- AMARAL, W. R. do. **Políticas de educação de jovens e adultos no Brasil**: conceitos e contextos. 2000. Disponível em: <http://www.ssrevista.uel.br/c_v3n1_educacao.htm>. Acesso em: 12 mar. 2010.
- ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, I. B. de; PAIVA, J. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A. 2004.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; LUDKE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- ARROYO, M. (org.). **Da escola carente à escola possível**. Coleção Educação Popular. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1991. n. 8.
- ARROYO, M. Educação e exclusão da cidadania. In BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e Cidadania**: quem educa o cidadão? Coleção Questões da Nossa Época. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993. v. 19.
- ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. Alfabetização e Cidadania: **Revista de Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo. Abr. 2001. n. 11. p. 9-20.
- BELLO, J. L. de P. Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL. História da Educação no Brasil. Período do Regime Militar. **Pedagogia em Foco**. Vitória, 1993. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10a.htm>>. Acesso em: 02 abr. 2010.
- BRANDÃO, Z.; BAETA, A. M. B.; ROCHA, A. D. C. da. **Evasão e repetência no Brasil**: a escola em questão. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.
- BRANDÃO, C. R. Da escola rural de emergência à escola de ação comunitária. In: CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento sem terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BRANDÃO, M. **Educação Básica de Jovens e Adultos e Trabalho**. Construção coletiva:

contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

BRASIL. **Constituição Federal da Republica Federativa do Brasil**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer CNE/CEB nº11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: mai. 2000. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/PCB11_2000.pdf> Acesso em: 09 dez. 2008.

BRASIL. **Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. MEC/SETEC. Brasília: DF 2004. 52 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional, com a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos**: documento base. Brasília: MEC, 2006. v. I, II e III.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Programa Nacional de Integração da Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e adultos**: educação profissional técnica de nível médio. Brasília: MEC, 2007.

BRUNEL, C. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

BUFFA, E., ARROYO, M. G., NOSELLA, P. **Educação e cidadania**: quem educa o cidadão? 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CARNEIRO, M. A. **LDB Fácil**: Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARVALHO, H. H.. História da Educação Profissional no Brasil e a Questão da Dualidade no Ensino. **Revista de Políticas educacionais do SINASEFE**. Brasília. Ago. 2009.

CEPAL/UNESCO, **Educação e conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

CIVIERO, P. A. G. Educação Emancipadora e os Desafios da Reflexão. **Revista de Políticas educacionais do SINASEFE**. Brasília. Ago. 2009.

COELHO, M. I. M. Identidades e formação nos percursos de vida de jovens e adultos trabalhadores: desafios ao Proeja. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, 2008. v. 1. p. 83-97.

CORRÊA, V. As relações sociais na escola e a produção da existência do professor. In: **Ensino médio integrado** - Concepção e contradições. Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos (orgs.), Elisa Bartolozzi Ferreira, Sandra Garcia, Vera Corrêa. São Paulo: Cortez, 2005.

CORREIA, A. L. **Educação de Massa e Ação Comunitária**. Rio de Janeiro. AGGS/ Mobral. 1979. 472 p.

CUNHA, C. **Educação e Autoritarismo no Estado Novo**. São Paulo: Cortez, 1981.

CUPOLILLO, A. V.; SOARES, A. M. D.; OLIVEIRA, L. M. T. de; PAULA, L. A. L. de; CHIQUIERI, A. M. C. Educação de jovens e adultos: a experiência da UFRRJ com o Programa Alfabetização Solidária. **Revista Universidade Rural Série Ciências Humanas**. RJ, Seropédica, 2001. v. 23. n. 02. p. 183-188.

CURY, C. R. J. **Ideologia e Educação Brasileira**: Católicos e liberais. Coleção Educação Contemporânea. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. Coleção Educação Contemporânea. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas. 2002. v.23. n.80 esp.. p.169-201.

CURY, C. R. J. Por uma nova educação de Jovens e Adultos. In: **TV Escola, Salto para o Futuro**. Educação de Jovens e Adultos: continuar e aprender por toda a vida. Boletim 20 a 29 set. 2004. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004>>. Acesso em: 04 set. 2006.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, maio/ago. 2008. v. 38. n. 134. p. 293-303.

DEMO, P. **Charme da exclusão social**. Campinas: Autores Associados. 1998.

DIÁRIO DO GRANDE ABC. 2003. Disponível em: <<http://www.redeinformacao.com.br/biblioteca/arquivos>>. Acesso em: 02 abr. 2010.

DI PIERRO, M. C; GRACIANO, M. **A educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas. 2005.

DI PIERRO, M. C. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In: VÓVIO, C. L.; IRELAND, T. D. (Orgs.). **Construção Coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Coleção Educação Para Todos. 2. ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2007.

DI PIERRO, M. C. Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à educação. **Educação**. Santa Maria. Set./dez. 2008. v. 33. n. 3. p. 395-410. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: 20 fev. 2010.

DI ROCCO, G. M. J. **Educação de Adultos**: uma contribuição para seu estudo no Brasil. São Paulo : Loyola, 1979.

FERREIRA, E. B., GARCIA, S. R. de O. O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos Estados do Espírito Santo e Paraná. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FLEURI, R. M. Tributo a Paulo Freire e Freinet. **Educação popular no Brasil: significados contemporâneos das propostas de Freire e Freinet**. 2002. Disponível em: <<http://vello.sites.uol.com.br/fleuri.htm>>. Acesso em: 10 set. 2010.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Coleção Educação e Mudança. 4. ed. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. v. 1.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. São Paulo: Scipione, 1987.

FREIRE, P. **Política e Educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Coleção Leitura. 37. ed. (edição especial). São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. Coleção Educação Contemporânea. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

FRIGOTTO, G. **Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento**: temas em conflito. Caxambu/MG: AMPED, 1997.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas. out. 2007. v. 28. n. 100 - especial. p. 1129-1152.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez (Instituto Paulo Freire), 1995.

GARCÍA-HUIDOBRO, J. E. Mudanças nas concepções atuais da educação de adultos. In: **Encontro latino-americano sobre educação de jovens e adultos trabalhadores**. 1993. Olinda. Anais. Brasília: INEP, 1994. p. 41-85.

GENTILI, P. A. A. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

GOMES, C. A.; CARNIELLI, B. L.; ASSUNÇÃO, I. R. A expansão do ensino médio e a educação de jovens e adultos: alternativa negligenciada de democratização? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília. jan/dez. 2004. v. 85. n. 209/210/211. p. 24-44.

GOUVEIA, K. R. **Política de formação de professores no proeja**. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/unedzn/images/stories/ensino/a%20pol%C3%9CDtica%20de%20forma%C7%C3o%20de%20professores%20no%20proeja%20epenn.doc.2008>> Acesso em: 18 fev. 2010.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 3.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 2.

HADDAD, S. Escola para o trabalhador (uma experiência de ensino supletivo noturno para trabalhadores. In: Arroyo, Miguel (org). **Da escola carente à escola possível**. Coleção Popular. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003. n. 8.

HADDAD, S., DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Mai-ago. 2000. n. 14. p. 108-130.

HADDAD, S., DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. In FÁVERO, O.; IRELAND, T. D. (Orgs.). **Educação como Exercício da Diversidade**. Coleção Educação Para Todos. Brasília: UNESCO/MEC/ANPED, 2007.

HOTZ, K. G. **A política educacional do PROEJA e o atendimento das demandas econômicas e sociais**. 1º simpósio nacional de educação. XX semana da pedagogia. Cascavel: Unioeste. Nov. 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo Demográfico 2000. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br>> Acesso em: 20 dez. 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Suplemento - aspectos complementares da educação de jovens e adultos e educação profissional - 2007. **IBGE divulga perfil da educação e alfabetização de jovens e adultos e da educação profissional no país**. Disponível em: < http://ibge.gov.br/home/presidencia/noticia_impressao.php?id_noticia=1375>. 2009.>. Acesso em: 20 dez. 2010.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (IFES). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009-2013**. 2009.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (IFES). **Campus Santa Teresa**. Disponível em: <<http://www.ifes.edu.br/santa-teresa>>. Acesso em: 20 jun. 2010.

KRAWCZYK, N. A escola média: um espaço sem consenso. **Cadernos de pesquisa**. Nov. 2003. n. 120. p. 169-202.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. Coleção Educação Contemporânea. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

KUENZER, A. As propostas de decreto para regulamentação do ensino médio e da educação profissional: uma análise crítica. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. A. **Pronunciamento da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/Anped - GT Trabalho e Educação**. Apresentado na Reunião da SEMTEC/MEC, Brasília. 18 dez. 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 30 mai. 2009.

LABARCA, G. Las Reformas Económicas y la formación para el trabajo **Revista Iberoamericana de Educación**. Universidad de La Rioja. n. 30. 2002. Disponível em: <http://www.oei.es/etp/reforma_economicas_formacion_trabajo_labarca.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2010.

LAKATOS, E. M., MARCONI, M. A.: **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1985.

LUFT, H. M. O paradoxal papel da escola: promete incluir, excluindo. In: BONETTI, Lindomar Wessler (Coord.). **Educação, exclusão e cidadania**. Ijuí: UNIJUI, 2000.

MACHADO, L. R. S. **educação e divisão do trabalho**. 2 ed. São Paulo: Cortez. 1989.

MARX, K. **O Capital Crítica da economia política. O processo de produção do capital**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1989. v. 1.

MEC. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. Boletim 16. Set. 2006. **Salto para o Futuro**. 2006.

MEC. Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. **Documento Base**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/Departamento de Políticas e Articulação Institucional/Coordenação-Geral de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica, 2006.

MEC. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira 2006. **Censo Escolar da Educação Básica 2005**. Informativo. 09 jun. 2006. MEC. INEP. 2006. n. 139. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/informativo1informativo139.htm>>. Acesso em: 14 jun. 2010.

MEC. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação Profissional**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news09_02.htm>. 2009.>. Acesso em: 15 jul. 2009.

MEC. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)**. 2007/2008.

MEC. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)**. 2009.

MEC. PROEJA: 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. **Documento Base**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007.

MEC. PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena. **Documento Base**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007.

MEC. PROEJA: 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. **Documento Base**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007.

MEKSENAS, P. **Sociologia da educação**: uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. Coleção Escola e Participação. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1992.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: Abrasco, 2007.

MOURA, D. H. O PROEJA e a rede federal de educação profissional e tecnológica. In: Secretaria de Educação a Distância/MEC. Educação de Jovens e Adultos: formação técnica integrada ao ensino médio. Boletim n.16. **Programa Salto para o Futuro**. Rio de Janeiro. Set. 2006.

MOURA, D. H. **A organização curricular do ensino médio integrado a partir de seus eixos estruturantes**: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Belém: mimeo, 2008.

NAIFF, L. A. M.; NAIFF, D. G. M. Educação de jovens e adultos em uma análise psicossocial: representações e práticas sociais. **Psicol. Soc.** Florianópolis. Set/dez. 2008. v. 20. n. 3.

OLIVEIRA, S. L. de. **Tratado de metodologia científica**: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira, 1997.

OLIVEIRA, R. de. empresariado industrial e a educação profissional brasileira. **Educação e pesquisa**. São Paulo. Jul./dez. 2003. v. 29. n. 2. p. 249-263.

OLIVEIRA, R. de. O ensino médio em questão: A análise de uma história recente. **R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro. Jan./abr. 2008. v. 34, n.1.

OLIVEIRA, I. B. de; PAIVA, J. **Educação de Jovens e Adultos**. Coleção O Sentido da Escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem. In FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis (Orgs.). **Educação como Exercício da**

Diversidade. Coleção Educação Para Todos. Brasília: UNESCO/MEC/ ANPED, 2007.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos.** 4. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PAIVA, J. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro. 2006. v. 11. n. 33. p. 519-539.

PATRÍCIO, Z. M. et al. Aplicação dos métodos qualitativos na produção de conhecimento. **ANPAD.** 1999. Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=21&texto=1329>>. Acesso em: 22 abr. 2009.

PEREIRA, A. **A evasão de alunos oriundos da EJA no Curso Técnico em Mecânica Industrial do IF-SC Campus Joinville em 2007.** (Monografia). 2009. Disponível em: <http://www.ifsc.edu.br/images/stories/file/PRPPG/monografias/esp_proeja/2009/a_evasao_de_alunos_oriundos_da_eja_no_curso_tecnico_em_mecanica_industrial_do_ifsc_campus_joinville_em_2007.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2010.

RAMOS, M. N. Escolas Técnicas Federais oferecerão vagas para jovens e adultos trabalhadores. **Ebulição Virtual.** 2006. Disponível em <http://www.controlesocial.org.br/boletim/ebul12/fai_amarelo_imp4.html>. Acesso em: 7 nov. 2009.

RIBEIRO, V. M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação e Sociedade.** Campinas: Cedes, 1999. n. 68 (número especial).

SILVA, V. M. da. **As implicações das relações de gênero no processo de evasão da educação de jovens e adultos.** 1999. 89 f. Monografia (Especialização) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 1999.

SILVA, S. P. **Situação da educação de jovens e adultos em uma escola da rede pública de ensino.** 2005. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/node/589>> Acesso em: 10 jul. 2010.

SILVEIRA, F. F. O mercado está uma fera: o desenvolvimento moral na educação profissional e as mudanças no mundo do trabalho. Universidade de Brasília. **Educação Profissional: Ciência e Tecnologia.** jul./dez., 2006. v. 1. n. 1. p. 77-88.

SOARES, L. J. G. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. **Presença Pedagógica.** Belo Horizonte. 2003. v. 9, n. 54. p. 15-21. (Republicado em *Alfabetização e cidadania*, São Paulo. n. 17. p. 25-35. 2004).

SOARES, L. J. G. A formação do educador de jovens e adultos. In SOARES, Leôncio José Gomes (Org.). **Aprendendo com a diferença:** estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. 1. ed. Belo horizonte: Autêntica, 2005.

TOMAR, M. S. **A Entrevista semi-estruturada.** Mestrado em Supervisão Pedagógica (Edição 2007/2009). Universidade Aberta.

VARGAS, S. M. de; FAVERO, O.; RUMMERT, S. M. Formação de Profissionais para a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: a proposta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. 1999. v. 30. p. 39-49.

VARGAS, M. C. Vinte anos do MST: sempre é tempo de aprender. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília : UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

VARGAS, M. C. Por um Brasil sem analfabetismo. In: **Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. Mar. 2007. n. 270. Disponível em <<http://www.mst.org.br/book/export/html/28>>. Acesso em 15. abr. 2010.

VELHO, R. Educação Técnico-Profissional na América Latina - Obstáculos e Desafios Frente ao Novo Período Histórico. Brasília. **Revista de Políticas educacionais do SINASEFE**. Ago. 2009.

VIEIRA, E. A. **Democracia e política social**. Coleção polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. v. 49.

7 ANEXOS

Anexo A - Matrizes Curriculares



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE SANTA TERESA-ES

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Técnico em Agropecuária com Habilitação em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio – 2007/2008

DIAS LETIVOS SEMESTRAIS: 100

NÚMERO DE SEMESTRES: 04

NÚMERO DE SEMANAS LETIVAS SEMESTRAIS: 20

ENSINO MÉDIO		SEMESTRE 1			SEMESTRE 2			SEMESTRE 3			SEMESTRE 4			CARGA HORÁRIA FINAL
		A/S-P	A/S-NP	A/SEM	A/S-P	A/S-NP	A/SEM	A/S-P	A/S-NP	A/SEM	A/S-P	A/S-NP	A/SEM	
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	3	3	120	-	-	-	3	-	60	3	-	60	240
	Inglês	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1	60	60
	Arte	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	40	40
	Informática	2	1	60	-	-	-	-	-	-	-	-	-	60
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Matemática	-	-	-	4	2	160	-	-	-	-	-	-	160
	Química	-	-	-	3	1	120	-	-	-	-	-	-	120
	Biologia	-	-	-	3	1	120	-	-	-	-	-	-	120
	Física	-	-	-	3	1	120	-	-	-	-	-	-	120
Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	-	-	-	-	-	-	2	2	100	-	-	-	100
	Geografia	-	-	-	-	-	-	2	2	100	-	-	-	100
	Filosofia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	40	40
	Sociologia	-	-	-	-	-	-	1	1	40	-	-	-	40
TOTAL PARCIAL		5	4	180	13	5	520	8	5	300	8	2	200	1200
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL		SEMESTRE 1			SEMESTRE 2			SEMESTRE 3			SEMESTRE 4			CARGA HORÁRIA FINAL
		A/S-P	A/S-NP	A/SEM	A/S-P	A/S-NP	A/SEM	A/S-P	A/S-NP	A/SEM	A/S-P	A/S-NP	A/SEM	
Agricultura Geral		2	1	120	-	-	-	-	-	-	-	-	-	120
Zootecnia Geral		2	1	120	-	-	-	-	-	-	-	-	-	120
Noções de Administração		2	1	60	-	-	-	-	-	-	-	-	-	60
Fundamentos da Agroindústria		2	1	60	-	-	-	-	-	-	-	-	-	60
Segurança no Trabalho		2	-	40	-	-	-	-	-	-	-	-	-	40
Planejamento e Projetos Agroindustriais		2	-	40	-	-	-	-	-	-	-	-	-	40
Microbiologia de Alimentos		-	-	-	2	1	60	-	-	-	-	-	-	60
Bioquímica, Nutrição e Dietética		-	-	-	2	1	60	-	-	-	-	-	-	60
Tecnologia de Bebidas		-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1	60	60
Tecnologia de Frutas e Hortaliças		-	-	-	3	-	100	-	-	-	-	-	-	100
Controle Hig. Sanitário de Alimentos		-	-	-	-	-	-	2	2	80	-	-	-	80
Tecnologia de Pescados, Ovos e Derivados		-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1	60	60
Tecnologia em Abate, Carnes e Derivados		-	-	-	-	-	-	3	2	100	-	-	-	100
Tecnologia de Massas Alimentícias		-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	80	80
Tecnologia de Laticínios		-	-	-	-	-	-	3	2	100	-	-	-	100
Comunicação Rural		-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1	60	60
TOTAL PARCIAL		12	4	440	7	2	220	8	6	280	8	5	260	1200
TOTAL GERAL		17	8	620	20	7	740	16	11	580	16	7	460	2400



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL DE SANTA TERESA-ES

MATRIZ CURRICULAR
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Técnico em Agropecuária com Habilitação em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio – 2008/2009

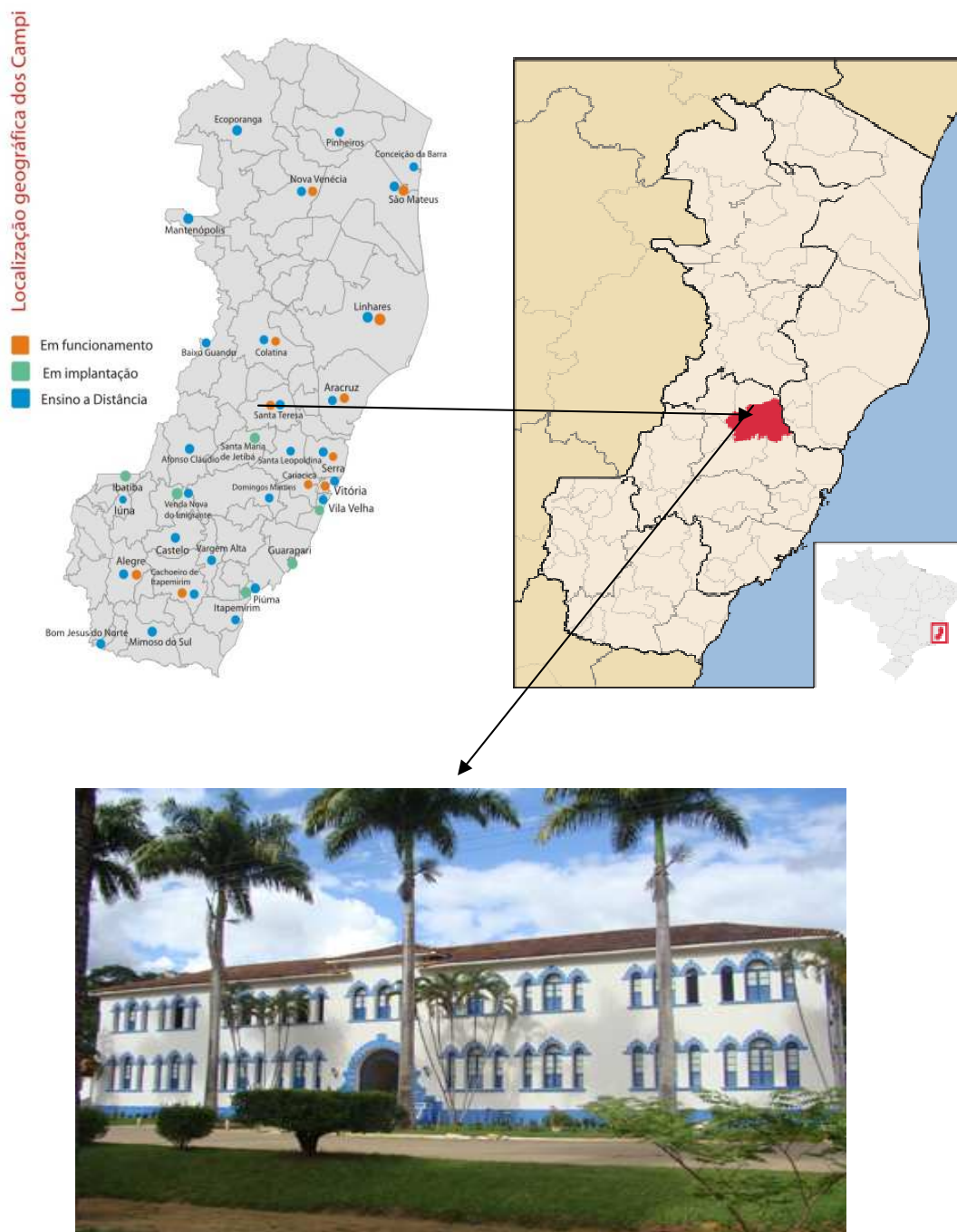
DIAS LETIVOS SEMESTRAIS: 100

NÚMERO DE SEMESTRES: 04

NÚMERO DE SEMANAS LETIVAS SEMESTRAIS: 20

ENSINO MÉDIO		SEMESTRE 1			SEMESTRE 2			SEMESTRE 3			SEMESTRE 4			CARGA HORÁRIA FINAL
		A/S-P	A/S-NP	A/SEM	A/S-P	A/S-NP	A/SEM	A/S-P	A/S-NP	A/SEM	A/S-P	A/S-NP	A/SEM	
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	2	1	60	2	1	60	2	1	60	2	1	60	240
	Inglês	-	-	-	2	1	60	-	-	-	-	-	-	60
	Arte	-	-	-	-	-	-	2	0	40	-	-	-	40
	Informática	2	0	60	-	-	-	-	-	-	-	-	-	60
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Matemática	4	0	80	2	2	80	-	-	-	-	-	-	160
	Química	2	1	60	3	0	60	-	-	-	-	-	-	120
	Biologia	2	1	60	2	1	60	-	-	-	-	-	-	120
	Física	-	-	-	-	-	-	2	1	60	2	1	60	120
Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	-	-	-	-	-	-	3	2	100	-	-	-	100
	Geografia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	2	100	100
	Filosofia	-	-	-	-	-	-	2	0	40	-	-	-	40
	Sociologia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	0	40	40
TOTAL PARCIAL		12	3	300	12	5	340	11	4	300	9	4	260	1200
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL		SEMESTRE 1			SEMESTRE 2			SEMESTRE 3			SEMESTRE 4			CARGA HORÁRIA FINAL
		A/S-P	A/S-NP	A/SEM	A/S-P	A/S-NP	A/SEM	A/S-P	A/S-NP	A/SEM	A/S-P	A/S-NP	A/SEM	
Agricultura Geral		2	2	80	-	-	-	-	-	-	-	-	-	80
Zootecnia Geral		2	2	80	-	-	-	-	-	-	-	-	-	80
Noções de Administração		2	1	60	-	-	-	-	-	-	-	-	-	60
Fundamentos da Agroindústria		2	2	80	-	-	-	-	-	-	-	-	-	80
Segurança no Trabalho		-	-	-	2	0	40	-	-	-	-	-	-	40
Planejamento e Projetos Agroindustriais		-	-	-	-	-	-	2	1	60	-	-	-	60
Microbiologia de Alimentos		-	-	-	2	2	80	-	-	-	-	-	-	80
Bioquímica, Nutrição e Dietética		-	-	-	2	1	60	-	-	-	-	-	-	60
Tecnologia de Bebidas		-	-	-	-	-	-	2	1	60	-	-	-	60
Tecnologia de Frutas e Hortaliças		-	-	-	-	-	-	3	2	100	-	-	-	100
Controle Hig. Sanitário de Alimentos		-	-	-	2	2	80	-	-	-	-	-	-	80
Tecnologia de Pescados, Ovos e Derivados		-	-	-	-	-	-	2	2	80	-	-	-	80
Tecnologia em Abate, Carnes e Derivados		-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	2	100	100
Tecnologia de Massas Alimentícias		-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2	80	80
Tecnologia de Laticínios		-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	1	100	100
Comunicação Rural		-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1	60	60
TOTAL PARCIAL		8	7	300	8	5	260	9	6	300	11	6	340	1200
TOTAL GERAL		20	10	600	20	10	600	20	10	600	20	10	600	2400

Anexo B - IFES *Campus* Santa Teresa - breve histórico



De acordo com informações encontradas no site da Instituição de Ensino (www.ifes.edu.br, 2010), sua origem data de 1940, quando foi criada pelo Decreto-Lei nº 12.147, de 06 de setembro, do Interventor Federal no Estado do Espírito Santo, João Punaro Bley. Foi inaugurada em 8 de setembro de 1941, sob a denominação de Escola Prática de Agricultura (EPA), com a finalidade de ministrar dois cursos práticos e intensivos, de um ano de duração, a trabalhadores rurais - Administrador de Fazenda e Prático Rural.

O *Campus* possui uma ampla estrutura física com 30.299 m² de área construída, sendo que sua superfície territorial é de 629,87 hectares. Localiza-se a 22 km da sede do município e

a 100 km de Vitória, capital do Estado.

Em 10 de março de 1948, por força do Convênio firmado entre a União e o Estado, passou para a supervisão da Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário - SEAV - do Ministério da Agricultura, para ministrar os cursos previstos na Lei Orgânica do Ensino Agrícola - Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, com a denominação de Escola Agrotécnica do Espírito Santo, nome que perdurou até 1956, quando, face à renovação do Convênio em apreço, passou a chamar-se Escola Agrotécnica de Santa Teresa.

O nome Colégio Agrícola de Santa Teresa, foi-lhe dado pelo Decreto nº 53.588, de 13 de fevereiro de 1964, publicado no Diário Oficial da União (D.O.U.) do mesmo mês.

O nome Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa-ES (EAFST) foi estabelecido pelo Decreto nº 83.935, de 4 de setembro de 1979, publicado no D.O.U., de 05/09/79. Foi transformada em Autarquia através da Lei nº 8.731, de 16/11/1993, publicada no D.O.U., de 17/11/1993, ficando vinculada a Secretaria de Educação Média e Tecnológica-SEMTEC.

Nos primeiros anos, isto é, de 1948 a 1951, tiveram início os cursos de Iniciação Agrícola e de Mestria Agrícola. A partir de 1952, passou-se a ministrar também o curso de Técnico em Agricultura, que teve sua denominação alterada para Técnico Agrícola.

Em 1976 este Curso passou a ser diplomado como Técnico em Agropecuária, o que perdurou até 1994.

Entre os anos 1995 e 2003, diplomava como Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária.

A partir do segundo semestre de 2003 a denominação do curso foi alterada para Técnico em Agropecuária, com suas devidas habilitações (Agricultura, Agroindústria, Agropecuária e Zootecnia).

Em 1994 a Escola ampliou a oferta incluindo o curso de Especialização Técnica em Zootecnia e, a partir de 1997, o curso de Especialização Técnica em Olericultura e Jardinagem, que perduraram até o ano 2004.

Em 1999 a escola passou a oferecer o curso Técnico em Meio Ambiente e, em 2000, o curso Técnico em Agroturismo, que perdurou até 2005.

Desde o ano 2007 a escola oferece o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio com Habilitação em Agroindústria na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. A partir do final do ano letivo de 2010 o curso passou a certificar com a nomenclatura que atenderá ao novo Catálogo de Cursos Técnicos.

A partir do ano 2009, teve início o curso Técnico em Agropecuária Integrado ao ensino Médio concomitante e subsequente. (www.ifes.edu.br, 2010).

A partir do ano 2010 tiveram início alguns cursos de graduação, sendo os mesmos: Engenharia Agrônômica; Licenciatura em Ciências Biológicas e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009-2013 (IFES, 2009, pág. 21) informa que “por meio da Lei 11.892, publicada no DOU no dia 30/12/08, a Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa tornou-se parte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo” (IFES), tornando-se o *Campus* Santa Teresa.

Anexo C - O PROEJA no IFES *Campus* Santa Teresa

O PROEJA oferecido pelo IFES *Campus* Santa Teresa recebeu a denominação de Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio com Habilitação em Agroindústria na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.

A legislação observada quando da organização do curso foi:

Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 - Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/96, que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências;

Parecer CNE/CEB nº 15, de 01 de junho de 1998 - Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;

Resolução CNE/CEB nº 03, de 26 de junho de 1998 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio;

Parecer CNE/CEB nº 16, de 05 de outubro de 1999 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico;

Resolução CNE/CEB nº 04, de 08 de novembro de 1999 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação profissional de Nível Técnico;

Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos;

Resolução CNE/CEB nº 01, de 05 de julho de 2000 - Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos;

Parecer CNE/CEB nº 39, de 08 de dezembro de 2004 - Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional de Técnica de Nível Médio e no Ensino Médio;

Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de fevereiro de 2005 - Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004;

Portaria nº 2.080, de 13 de julho de 2005 - Estabelece, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Vinculadas às universidades Federais, as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos - EJA;

Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 - Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração de Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências.

Quanto à infraestrutura da instituição de ensino, verificou-se que a mesma suportaria a maior parte das exigências para a criação do curso na modalidade PROEJA. Leva-se em conta que a instituição já oferecia à época a habilitação em Agroindústria, e o novo curso, então, poderia utilizar-se das instalações já existentes.

Verifica-se ainda a necessidade de aquisição de material de suporte didático. A instituição já possuía uma quantidade suficiente de equipamento audiovisual para um bom atendimento ao curso.

De acordo como Plano de Curso (EAFST, 2007, p. 6) o objetivo geral do curso PROEJA oferecido é

O Programa de Educação de Jovens e Adultos da Escola Agrotécnica Federal de Santa Teresa-ES, através da oferta da Educação Profissional Técnica de Nível

Médio na Área Agropecuária com Habilitação em Agroindústria Integrado ao Ensino Médio visa a formação integral da população de jovens e adultos, na região de abrangência desta IFE, enfatizando a formação humana, o aumento da escolaridade com profissionalização diante dos desafios da sociedade do conhecimento e a inclusão no mundo do trabalho, o desenvolvimento do pensamento criativo, autônomo e crítico, capacitando os jovens e adultos para a participação ativa na construção de sua identidade social, bem como a contribuição para o desenvolvimento sustentável.

Os objetivos específicos constantes do Plano de Curso (EAFST, 2007, p. 6-7) são:

Possibilitar um nível profissional qualificado na área de atuação do Técnico em Agropecuária com Habilitação em Agroindústria, através da aquisição de habilidades e conhecimentos necessários para o exercício consciente de uma profissão técnica;
Compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino das disciplinas e bases tecnológicas;
Possibilitar ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na escolarização anterior e educação extra-escolar assim como na própria vida;
Oferecer a educação para jovens e adultos, baseada em uma proposta flexível e adaptável às diferentes realidades, fundamentada na construção de conhecimentos que apontem para a resolução de problemas, para auto-aprendizagem, que insista na reflexão sobre a prática de forma interdisciplinar e contextualizada;
Restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades em face do direito à educação;
Cumprir o papel social da escola, através da democratização do saber, fortalecendo o exercício da cidadania e oportunizando a inserção no mercado de trabalho;
Propiciar uma preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições ou aperfeiçoamento posteriores.

Quanto ao perfil profissional de conclusão, observa o que reza a resolução CNE/CEB nº 04/99 quando se trata das competências profissionais gerais referentes ao profissional da área, além de considerar as competências específicas da habilitação em foco.

Na sua organização curricular o curso tem previsão de duração de dois anos letivos, subdivididos em quatro semestres sendo oferecido na modalidade semipresencial. A previsão de duração de cada semestre é de cem dias letivos, com um total de 600 horas por semestre que deverão ser distribuídas em aulas presenciais e não presenciais - estas últimas devem ocorrer sob a forma de atividades diversificadas com caráter complementar, na modalidade semipresencial em atendimento a peculiaridades dos alunos matriculados. São oferecidas quatro aulas diárias, no turno noturno, com horários previstos de segunda a sexta-feira. O módulo-aula tem duração prevista para sessenta minutos. O registro das atividades presenciais e semipresenciais é efetuado em diários de classe próprios (EAFST, 2007, p. 11).

No que tange à carga horária, destina-se ao Ensino Médio um total de 1200 horas, e, à Educação Profissional, 1200 horas, somando-se 2400 horas (EAFST, 2007, p. 11).

Anexo D - Entrevistas gravadas



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

ENTREVISTA GRAVADA - ALUNO MATRICULADO / EX-ALUNA

Entrevistador: Você se importaria de falar sobre a sua remuneração?

Aluno: Não, não me importo, não. É... a remuneração eu eu trabalho como lavrador e... quando a gente trabalha a gente aprende muitas coisas, né. Principalmente esse curso do PROEJA agora que nós estamos fazendo ele ensina, principalmente a gente lidar com várias coisas da roça, né, que seria aprender é principalmente a fazer, aproveitar as frutas, legumes e tendo uma... fugiu... nós aprendemos também muito sobre a higienização técnica porque lá a gente faz mais ao grosso, né, mas aqui nós aprendemos tudo isso muito bem explicado.

Ex-aluna. Não. Eu acho assim. Pelo que eu faço né, além de fazer os serviços gerais eu faço várias outras coisas aqui no local do meu trabalho. É... É importante né que sem o dinheiro a gente não... não vive, a gente não consegue viver sem né, então a gente faz eh, o que eu mesmo faço, faço muito com amor e dedicação, né, que com certeza a minha remuneração poderia ser maior do que eu faço, né, porque eu venho todo dia e volto, né. Da 11 km do meu trabalho até o local da minha casa, né, então venho todo dia, volto e fica é, é, com muito boa vontade fora do meu horário de trabalho, né porque o meu horário de trabalho seria das 8 às 3 e meia, mas geralmente eu fica aqui até 9 horas da noite, né. Eu faço outras coisas. Eu faço muito lanche, né pra eventos que acontecem aqui, nas outras secretarias, né. Então, eh, mas faço isso com muito boa vontade, faço costura, também, inclusive na festa di Imigrante, né, então, ajudei muito né, ficava aqui, costurava, fazia as banderas pra festa né, mas é tudo feito com muito amor.

Entrevistador: Quantas escolas você frequentou? Elas eram todas públicas ou você frequentou alguma particular?

Aluno: Todas foram públicas.

Ex-aluna: Não, eram todas públicas. De primeira à quarta eu fiz eh, aí depois eu fiquei parado bastante tempo, né. Inclusive né meu sonho era sempre de continuar estudando, mas como? Naquela época que morava na roça, né, e... e tudo mais né, não tinha essas oportunidades que hoje tem, né mas eu sempre tive muito vontade de estudá e depois eu casei, né, tive meus filhos, mas eu nunca esqueci de um dia eu queria estudá. Aí né eu fiz supletivo de quinta à oitava, ah... em Colatina né, no Antonio Vitalli e aí, depois quando eu comecei trabalhar aqui, aí sempre pensando, não eu quero estudá. Aí vinha conversando, um ou outra

né, aí até que surgiu, não lembro assim como que foi de repente, mas alguém me disse que tinha esse curso EJA lá na federal, né, aí eu procurei o telefone e liguei pra lá, me informaram que tinha e não pensei dois vezes em me matricular e começar a estudar aí.

Entrevistador: Qual a importância da formação profissional que o PROEJA oferece pra atividade que você desempenha?

Aluno: Pra minha atividade ele não tem importância nenhuma.

Ex-aluna: Com certeza, porque como eu já fazia os lanches e tudo mais, né. Com o técnico que eu fiz ali, né eu aprendi várias técnicas, né, da parte de higiene, né, de como, né... Foi muito legal, me ajudei e muito que eu inclusive eu passo pros outros como que tá tendo cursos aqui também né, tem curso culinária, então às vezes eu também converso com eles de como que deveria ser, né essas partes todas aí, me ajudou bastante.

Entrevistador: E com relação às suas condições de trabalho atuais, elas se mantêm do mesmo jeito de antes de se matricular nesse curso do PROEJA que está sendo oferecido pela escola?

Aluno: Sim. As minhas condições de trabalho são as mesmas porque, então, eu não acabei ainda o curso do PROEJA para tentar empenhar um trabalho melhor para outras atividades principalmente no curso de Agroindústria.

Ex-aluna: No momento, em 2007, eu comecei trabalhar ah, no setor pública, ah, na Prefeitura, né, mas até então eu trabalhava na roça, eh, mas sempre envolvida em trabalho de comunidade. Eh, então era sempre uma forma de me satisfazer dos meus estudos que eu não consegui ter na época, né. Então era uma forma de eu estar trabalhando na comunidade e participava fora de reuniões, né, de palestras e coisas, então, estava sempre ajudando.

Entrevistador: Você poderia dizer quais as dificuldades pessoais que tem enfrentado para poder conseguir trabalhar durante o dia e estudar à noite?

Aluno: As minhas... é... maiores dificuldades são a gente trabalhar. Eu trabalho à noite, ô, eu trabalho de dia, né, e a gente se cansa com o trabalho que a gente faz e à noite a gente tem que vim para o colégio. Não temos condição de ir de carro, tem que enfrentar motos, frio, entendeu, e mais dexá a família em casa, também, a criança em casa na mão dos outros. Tá certo que cuidam bem, mas é uma da grande dificuldade e no final de semana também a gente não tem tempo pra nada porque a gente tem que ficar em casa pra fazer os trabalhos que é a única hora que a gente tem de folga.

Ex-aluna: Olha... É, a primeira dificuldade talvez muito cansaço, né, e trabalhar durante o dia, né, então, a maior dificuldade eu acho que eu encontrei foi o tempo de poder tá estudando, né, me dá esse tempo de poder sentar e estudar, né, porque aqui todo momento tinha aula, alguma coisa, mesmo que é 3 e meia, porque aqui não fecha às 3 e meia e tem outros cursos e, e... sempre tinha alguma coisa conforme eu falei ali na primeira, né, então fazia lanche, então eu saía daqui correndo. Eu tinha que sair daqui pra poder pegar o ônibus e tinha que sair daqui pelo menos 15 pras cinco pra deixar a moto lá no centro pra poder pegar o ônibus, descer, né, então tinha dias que não dava tempo, eu descia de moto, ia até lá embaixo no colégio e voltava. Ahã, é, assim, o transporte até que, pra mim, não tanto, mas para vários colegas, por outras pessoas é uma dificuldade muito grande porque o ônibus, ele

só roda aqui dentro da cidade, no centro e... e as pessoas do interior, como é, ah, como é que fazem, porque eu sou do interior, mas ah, o que me facilitou foi que eu já trabalhava aqui, no centro, né. Então, era o que, se eu tivesse lá em cima, seria muito mais difícil, mas como que eu já trabalhava aqui, então eu só pegava daqui, ia pra escola e quando volta da escola, ia pra casa, chegava 11e meia em casa da noite, meia-noite, ia dormir, né, mas as pessoas que moram no interior, eu sei que vários falavam que gostariam de tá estudando, mas não tinha condições porque não tinha como tá chegando ali nesse horário ali, né. E mesmo se eles pudessem chegar de repente de carona ou coisa assim, mas como é que eles iam voltar ah, altas horas da noite pra casa, não tinha como... não tinha condições de ir pra casa.

Entrevistador: O que você pensa a respeito da disciplina, tendo em vista que os jovens de hoje não compartilham muito das regras que os adultos costumam levar em conta, sendo que vários desses jovens estão nas mesmas salas de aula numa modalidade de EJA?

Aluno: Quando eu vim pra fazer esse curso, em primeiro lugar, eu não queria vim, mas a minha esposa chamou, falou que queria fazer, aí, então, eu vim. Nisso eu fiquei com medo porque pela minha idade, tem 25 anos que eu tô fora duma sala de aula e... chegando na sala de aula talvez eu ia encontrar pessoas muito mais novas que eu que iam, como que se diz, me botar no bolso. Talvez eu ia ficá pa trais, mas eu...eu vejo que é totalmente diferente. A gente se esforça pra... pra vim, pra trabalhar também e vim e fazer esse curso porque nós sabemos qua ainda vamos aprender muito com esse curso. E a nossa sala de aula também, ela tem várias idades. Ela tem até pessoas de 65 que tá fazendo esse curso. E eu vejo diferença entre pessoas novas que estão na nossa sala de aula e as outras pessoas, porque nós temos mais, muito mais responsabilidade com essas pessoas é... é... mais novas. Saem a hora que quiser da aula, e eles ficam fazendo coisas por fora que não tem necessidade deixando o professor é... praticamente falando sozinho. Não fica falando sozinho porque nós estamos lá. Então, eu acho que as pessoas novas têm menos responsabilidade com essas pess... com essas pessoas que estão lá estudando e o professor também, que está na sala de aula.

Ex-aluna: Olha, pra mim, isso aí foi uma coisa muito difícil né, porque na época que... na época que eu estudei, a sala de aula era... era o aluno, o professor, é... um respeitando o outro, né, onde que você sempre sentava pra realmente tá estudando, ouvir, estudar, tirar suas dúvidas, estudar, né. Quando, então, eu voltei pra escola agora, eu, eu fiquei aé assustado no começo, né, porque eu pensei assim, nossa, como é que eu vou estudar com um marulho desse, né. Eu achei muito estranho, né poque aquela conversa, é rindo em sala de aula, respondendo o professor, né, não se respeitava o professor, né, celular tocava em vez de... Não era uma urgência, mas era um aluno ligando é, é, pro outro aluno dentro da sala de aula, né, pra fazer gracinha, tirar a atenção dos outros, né. Inclusive que quando a gente estava mais sentada na frente né, e por, ah, querer prestar atenção, então eles ficavam com gracinhas, ah, né, e tudo mais. Então, isso aí foi uma parte assim muito difícil porque o jovem de hoje, ele tem todo uma oportunidade, toda chance na vida deles, né, e eles não estão agarrando essa chance pra eles, pra eles poder ter, porque eu queria muito ter tido isso, claro que os anos atrás que eu não tive, mas ah, como diz, nunca é tarde pra você começar.

Entrevistador: Qual a maior dificuldade encontrada nos estudos (para você poder realizar todas as suas atividades nessa modalidade que o PROEJA oferece)?

Aluno: Eu mesmo não tenho dificuldade nenhuma, em todas as matérias, inclusive na minha sala tem alguns que têm muita dificuldade em matemática e em outras, mas, na minha opinião, a maior dificuldade que nós encontramos, que seria a sala toda, é... seria poucas aulas

práticas que nós temos. Se nós tivéssemos mais aulas práticas, nós ia aprender muito mais é... em matéria de agroindústria mesmo que é o curso.

Ex-aluna: A minha maior dificuldade foi na parte de é... Química. Química foi uma coisa assim que eu não conseguia é, é, é... levar adiante, né, pra... porque eu fazia aquilo lá e não conseguia entender, né. Eu não sei se talvez, né, porque no EJA é, é pouco tempo, eu acho assim, pouco tempo, né, então não tinha aquela explicação tão correta, não tinha o tempo suficiente, né, porque pra mim, né, eu nunca tinha visto isso na minha vida, né, é... então é foi bastante difícil a parte de Química, né, e a Inglês também pra mim foi uma dificuldade porque, porque como eu falo outra língua, né, eu falo o Pomerano, né, e leio em alemão, né, então, é, ah, quando chegava o dia de Inglês eu ficava assim, porque quando eu via aquelas palavras ali ah, ah, eu... o pronúncia, a pronúncia era totalmente diferente, né, então eu senti muita dificuldade, mais nesses dois aí.

Entrevistador: Como os pais, os jovens e os adultos participam da escola? Como é que você acha que essas pessoas se entrosam com a escola? E a escola? Qual é o entrosamento da escola com essas pessoas?

Aluno: Bem, eu acho assim que tem muitos pais que não estão nem aí pros filhos, principalmente aqueles jovens que estão estudando aqui e vem aqui mais pra brincar. Fica matando aula e, os adultos, particularmente eu, quando eu entro numa sala de aula, eu entro pra aprender, então eu me responsabilizo pelos meus atos, pela escola porque eu acho que quando a pessoa é... resolve fazer um curso, seria qualquer tipo de curso, é... até esse do do PROEJA, eu acho que a pessoa tem que pensar que ela tá aqui com... que os professores tão aqui pra ensinar, não pra... pra vim aqui e ficar falando pras paredes, mas... mais as pessoas adultas, elas têm responsabilidade por si própria, então o, o... como os pais não vêm aqui, é mais para os jovens, novos, que estão aqui, então que eles não se dedicam pra isso né, então as pessoas mais adultas já tem responsabilidade por si próprio, pra vim aqui e saber o que que tá querendo da vida.

Ex-aluna: Bom, os pais eu nunca vi nenhum pai tá participando, né, se evolver, chegar lá na escola, né, perguntar “como é que meu filho está”, inclusive por esse motivo eu acho que muito mesmo eu falava como mãe que eu já sou né que se fosse um filho meu que estudaria ali eu ia procurar sim saber como é que o meu filho está, né, eh... Porque esses jovens matavam aula diariamente, né. Eles entravam no ônibus, saíam de casa, descia, ia lá, quando eles entrava em sala de aula, ficava um tempo lá dentro e saía e não voltava mais, né, então os pais nunca procuraram saber “o meu filho tá estudando o num tá”. Então, eu fiquei, nesse sentido, assim, é... porque os pais não tão se envolvendo, né? Eu acho que ali é uma falha muito grande da parte dos pais, né, porque esses que estudaram comigo é... tinham idade de 17 anos, 19 anos, 20, 21, né, tanto que eles iam pra beber, né, aconteceu isso por várias vezes e os pais, não percebiam isso? Nunca perguntavam “como é que você está?”, porque não, né... Tinha uma mãe que me procurou uma vez “como é que tá meu filho?”, mas só que o filho dela... ele prestava atenção e, né, então era essa mãe que se preocupou realmente que seria que o filho dela ele tava participando, agora os demais que eles não tava nem aí, e quanto à escola né, eu, por essa parte ali, a gente, então, só dava, as 500 folhas de Xamex, né, a gente tinha, o resto a escola colaborava bem com a gente, eu não tenho o que reclamar dessa parte não, né, que tinha alimentação e tudo mais, né, então é só dizer que eu acho muito é... que falta muito a parte do transporte.

ENTREVISTA GRAVADA - EVADIDO

Entrevistador - o que é, pra você, ser aluno do PROEJA e o que o levou a desistir do curso?

Evadido - Eu vejo o PROEJA como um curso que possibilita ao jovem e o adulto a terem oportunidade de terminarem o Ensino Médio em pouco tempo. Saindo tam... saindo também com a... com uma habilitação. Ser aluno do PROEJA é muito legal. Você aprende várias coisas legais no PROEJA, mas enfrentamos preconceitos. Não tive nenhuma dificuldade, eu só saí do PROEJA porque eu dependia de ônibus escolar de outra escola, já que a instituição que oferece o PROEJA não oferece o transporte. Quando não tinha aula na escola... na outra escola, eu ficava sem transporte. Me matriculei mais em função do oferecimento do Ensino Médio. A bolsa ajudava a quem precisa e é importante que seja mantida. Não tenho intenção de voltar a me matricular no PROEJA, vou me matricular no Ensino Médio regular.

ENTREVISTA GRAVADA - PROFESSORA

Entrevistador - O que significa para você trabalhar com o PROEJA e o que, em sua opinião, tem causado a evasão no curso?

Professora - Trabalhar com o PROEJA é um desafio, pois requer mais que trabalhar uma determinada área do conhecimento, no meu caso, Português, Literatura e Produção de Texto, ou seja a linguagem. Nessa modalidade trabalhamos com pessoas adultas, trabalhadores que buscam formação e informação. Contudo apresentam uma necessidade ainda maior: a sobrevivência. Por isso se constitui um desafio. Há um sujeito que está inserido numa sociedade e nela trabalha em busca de melhores condições de vida. Essa busca permite a crença de que a profissionalização é uma alternativa, e é. Tudo isso é prova da idealização, porque a realidade concreta, principalmente no interior, é ardua e exaustiva. A labuta no campo, de sol a sol, em um trabalho que exige, sobretudo, força física resulta em cansaço e desânimo e, conseqüentemente, desistência e evasão. Alguns superam e enfrentam um outro obstáculo na própria escola, em sala de aula. Muitos professores não têm formação para compreender esta modalidade de ensino e implementam práticas pedagógicas equivocadas e descontextualizadas, ou ainda superficiais, supondo que o programa é assistencialista. Acredito ser necessário uma formação pedagógica por parte dos profissionais da educação, mais compromisso político com a educação e facilitação de acesso para a permanência desses estudantes no curso. Uma su... uma sugestão seria a modulação e a realização da formação nas comunidades, respeitando-se o sujeito, o seu meio, a sua identidade cultural.

Anexo E - Questionários

Alunos Matriculados/2009



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA**

Caro aluno,

Este questionário destina-se a levantar dados acerca das condições da oferta do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio com Habilitação em Agroindústria na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA oferecido pelo IFES *Campus* Santa Teresa, que posteriormenete serão tabulados e analisados para subsidiar a propositura de sugestões que contribuam para a melhoria do desempenho do referido curso. A presente pesquisa será desenvolvida como parte das exigências do curso de Mestrado em Educação Agrícola oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola - Instituto de Agronomia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

1. Qual sua idade? _____ anos. E seu sexo? () Masculino () Feminino

2. Você é trabalhador(a)? () Sim () Não

3. Qual sua profissão? _____

4. Qual é sua carga horária de trabalho diária? _____ horas

5. Período em que se encontra matriculado: () I () II () III () IV

6. Por que escolheu realizar este curso?

7. Quando ingressou no PROEJA você esperava que o curso fosse oferecido desta forma?

() sim () Não

8. Se a resposta anterior foi negativa, informe em que esperava que fosse diferente.

9. Com os ensinamentos do PROEJA você se considera capaz de atuar nesta área?

() Sim

() Não. Por quê? _____

10. Você tem expectativa de atuar na área de formação do PROEJA?

() Sim

() Não. Por quê? _____

11. Se a resposta anterior foi negativa, informe o que o(a) impediria de atuar nesta área.

12. O PROEJA tem sido útil para você? Se afirmativo indique os ganhos ao realizar este curso?

13. O que você está estudando tem aplicabilidade no seu dia-a-dia?

() Sim. Em quê? _____

() Não. Por quê? _____

14. Você sente alguma dificuldade no desenvolvimento dos seus estudos? Comente.

() Em sala de aula. _____

() Ao estudar sozinho. _____

() Nas disciplinas da Formação Geral. _____

() Nas disciplinas da Educação Profissional. _____

15. Como você vê o desenvolvimento das disciplinas proposto pelos docentes?

16. Em sua opinião, quais as causas de algumas pessoas terem desistido do PROEJA?

Alunos Entrantes/2010



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Caro aluno,

Este questionário destina-se a levantar dados acerca das condições da oferta do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio com Habilitação em Agroindústria na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA oferecido pelo IFES *Campus* Santa Teresa, que posteriormenete serão tabulados e analisados para subsidiar a propositura de sugestões que contribuam para a melhoria do desempenho do referido curso. A presente pesquisa será desenvolvida como parte das exigências do curso de Mestrado em Educação Agrícola oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola - Instituto de Agronomia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

1. Qual sua idade? _____ anos.

2. E seu sexo? () Masculino () Feminino

3. Qual sua profissão? _____

4. Qual é sua carga horária de trabalho diária? _____ horas

5. Por que escolheu realizar este curso?

6. Quando ingressou no PROEJA você esperava que o curso fosse oferecido desta forma?

() sim () Não

7. Se a resposta anterior foi negativa, informe em que esperava que fosse diferente.

8. Com os ensinamentos do PROEJA você se considera capaz de atuar nesta área?

() Sim

() Não. Por quê? _____

9. Você tem expectativa de atuar na área de formação do PROEJA?

() Sim

() Não. Por quê? _____

10. Se a resposta anterior foi negativa, informe o que o(a) impediria de atuar nesta área.

11. O PROEJA tem sido útil para você? Se afirmativo indique os ganhos ao realizar este curso?

12. O que você está estudando tem aplicabilidade no seu dia-a-dia?

() Sim. Em quê? _____

() Não. Por quê? _____

13. Você sente alguma dificuldade no desenvolvimento dos seus estudos? Comente.

() Em sala de aula. _____

() Ao estudar sozinho. _____

() Nas disciplinas da Formação Geral. _____

() Nas disciplinas da Educação Profissional. _____

14. Como você vê o desenvolvimento das disciplinas proposto pelos docentes?

15. Em sua opinião, quais as causas de algumas pessoas terem desistido do PROEJA?

Evadidos



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Caro(a) Senhor(a),

Este questionário destina-se a levantar dados acerca das condições da oferta do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio com Habilitação em Agroindústria na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA oferecido pelo IFES *Campus* Santa Teresa, que posteriormenete serão tabulados e analisados para subsidiar a propositura de sugestões que contribuam para a melhoria do desempenho do referido curso. A presente pesquisa será desenvolvida como parte das exigências do curso de Mestrado em Educação Agrícola oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola - Instituto de Agronomia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

1. Idade: _____ anos
2. Sexo: () Masculino () Feminino
3. Estado civil: _____
4. Número de filhos: _____
5. É trabalhador(a)? () Sim () Não
6. Qual sua profissão? _____
7. E sua carga horária diária? _____ horas
8. Período em que se encontrava matriculado: () I () II () III () IV
9. Sua matrícula no PROEJA foi espontânea?
() sim () Não
10. O que o(a) motivou a se matricular no PROEJA?

11. Quando ingressou neste curso esperava que fosse oferecido desta forma?
() sim () Não
12. Se respondeu negativamente a pergunta anterior, diga o que esperava que fosse

diferente.

13. O que o (a) desestimulou a continuar no curso?

14. Você sentia algum tipo de dificuldade no desenvolvimento dos seus estudos?

() Em sala de aula. _____

() Ao estudar sozinho. _____

() Nas disciplinas da Formação Geral. _____

() Nas disciplinas da Educação Profissional. _____

15. Você gostaria de voltar a se matricular?

() Sim

() Não. Por quê? _____

16. Quando estava matriculado tinha alguma expectativa de atuar nesta área?

() Sim

() Não. Por quê? _____

17. Durante o período em que permaneceu no curso houve enriquecimento do seu conhecimento?

() sim () Não

Docentes



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
DECANATO DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Caro Docente,

Este questionário destina-se a levantar dados acerca das condições da oferta do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio com Habilitação em Agroindústria na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA oferecido pelo IFES *Campus* Santa Teresa, que posteriormente serão tabulados e analisados para subsidiar a propositura de sugestões que contribuam para a melhoria do desempenho do referido curso. A presente pesquisa será desenvolvida como parte das exigências do curso de Mestrado em Educação Agrícola oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola - Instituto de Agronomia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

1. Qual(is) disciplina(s) ministra/ministrou no PROEJA?

2. Carga horária da(s) disciplina(s). _____ horas

3. Qual sua carga horária **total** de trabalho na Instituição? _____ horas

4. Qual sua opinião sobre a concepção e adequação ao contexto regional do curso técnico em Agroindústria integrado ao Ensino Médio sob esta modalidade?

5. Você se sente seguro(a) ao ministrar a(s) disciplina(s) que se encontra(m) sob sua responsabilidade?

() Sim.

() Não. Por quê? _____

6. Em sua opinião, o que tem motivado alguns alunos a evadirem?

7. Você percebe em seus alunos algum tipo de dificuldade no desenvolvimento do curso? Pode descrevê-la?

8. Quanto à preparação dos docentes ligados a este curso, o que tem a dizer?

9. Você tem conhecimento de algum ex-aluno formado neste curso que atue na área de Agroindústria?

() Sim. Quantos? _____

() Não

10. Em sua opinião, em que pontos deveriam ser feitas mudanças para a melhoria do curso?

Anexo F - Entrevista com os representantes dos órgãos governamentais



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO DECANATO DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO INSTITUTO DE AGRONOMIA PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Ilmo(a) Senhor(a),

A presente entrevista faz parte da pesquisa que está sendo desenvolvida no Curso de Mestrado em Educação Agrícola oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola - Instituto de Agronomia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. O instrumento destina-se a levantar dados acerca das condições da oferta de emprego aos alunos provenientes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), principalmente aos egressos do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio com Habilitação em Agroindústria na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA oferecido pelo IFES *Campus* Santa Teresa. Tais dados serão utilizados para subsidiar a propositura de sugestões que contribuam para a melhoria do desempenho do referido curso.

1. IDENTIFICAÇÃO

Órgão: _____

Cargo/Função do(a) entrevistado(a): _____

2. Há quanto tempo desenvolve seu trabalho à frente desta Diretoria/Secretaria?

3. Há interesse em realizar algum tipo de ação junto ao público jovem e adulto trabalhador?

() Sim () Não

Por quê? _____

4. Há projetos na empresa/secretaria que preveem o envolvimento destes grupos?

() Sim. De que tipo? _____

() Não

5. No que se refere aos jovens e adultos provenientes da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em nível da Educação Fundamental ou do Nível Médio, há programas que objetivam sua empregabilidade?

() Sim. Há quanto tempo? _____

() Não

6. Caso a resposta anterior seja **positiva**, qual o nível ou área de formação exigida para que

ocorra empregabilidade?

7. Tem conhecimento de alguma empresa que empregue pessoas provenientes desta modalidade de ensino?

() Sim () Não

8. Caso a resposta anterior seja negativa, indique, em sua opinião, quais os motivos para que tal situação ocorra.

9. Qual sua opinião acerca desta modalidade de ensino?

10. Você visualiza uma possibilidade de desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional para estudantes provenientes da EJA/PROEJA? Quais seriam as dificuldades a serem enfrentadas pelos mesmos?

Anexo G - Narrativas

PROEJA - Eu estou aqui. E agora? EJA III (2010)

QUAIS SÃO AS MINHAS PERSPECTIVAS COM RELAÇÃO AO PROEJA?

PROFISSÃO (MUNDO DO TRABALHO):

Sempre a conquista será uma realidade importante, e deve ser buscada, demonstrando assim o devido valor ao ser humano, e não poder ser esquecida diante da história, alegrando assim o tempo - merecendo a todos que se lembram.

SOCIEDADE:

Sinto-me qualificado, após iniciar o curso, agradeço a todos que estão compreendendo o meu lado humano, mas não posso esquecer de mim, melhor, dizendo somente sobre a qualidade de poder ser alguém profundo e pronto no futuro poder ser espelho para outros.

CONHECIMENTO:

Para não ser a vantagem, pois as disciplinas com mais leve a capacidade de introduzi-la, somente deixaram um pouco de conhecimento, com o mesmo propósito e de modo simples, sendo o entender e querendo o melhor para todos.

VIDA (DIA-A-DIA) - MUDANÇAS DO MEU COTIDIANO:

Importante lembrar, por isso nunca desânimo, pois não me sinto mais que professor, realizar o sonho, não mesmo o pensamento genérico, espero que a escola, com todos os recursos e condições, fica tudo quando preciso que alguém me ajude a aprender, pois não preciso mais aprender. O meu lado superior, tem forte presença.

PROEJA - Eu estou aqui. E agora? EJA III (2020)

QUAIS SÃO AS MINHAS PERSPECTIVAS COM RELAÇÃO AO PROEJA?

PROFISSÃO (MUNDO DO TRABALHO):

Eu tenho perspectivas que será mais um grande conhecimento como já está sendo, e com esse curso espero conseguir uma vaga de emprego para estar podendo escolher a profissão e também está adquirindo esse conhecimento que para mim está sendo ótimo, e daí então cada vez mais posso estar avançando nos meus estudos porque não pretendo parar. Porque sinto que o pouco que estou aprendendo não é nada em relação do que eu tenho que aprender para conseguir meus objetivos.

SOCIEDADE:

hoje em dia de volta as aulas depois de alguns anos fora de uma classe de aula, posso dizer que estou sendo visto com outros olhos pela sociedade que além de críticas que eram normal hoje já está sendo diferente bem melhor. Não que me trouxe mais dignidade e respeito para mim, em minha vida em relação as pessoas que não esperavam nada da minha pessoa.

CONHECIMENTO:

Tudo de bom cada dia que entro na sala de aula já é um momento novo e de grande valor para mim, posso aprender e ainda tenho muito a absorver desse conhecimento que os professores tem para passarem para nós alunos, que tenho certeza que vamos estar precisando lá no nosso futuro e também hoje em dia. O que aprendi sobre os alimentos e também nas outras matérias está sendo ótimo e está sendo posto em prática porque está no meu conhecimento.

VIDA (DIA-A-DIA) - MUDANÇAS DO MEU COTIDIANO:

Muita coisa mudou depois que comecei a estudar de preferência no proeja, que para mim é um ótimo curso. Com o conhecimento que já adquiri, consigo me relacionar diferente de uma forma melhor com as pessoas do meu meio. Fico com a minha agenda super lotada, mas não ligo pra isso, antes de estudar não fazia nada depois do trabalho, apenas um lanche e conversa fiada. hoje é diferente e tem mais ética e de grande valor hoje tenho aula, estou indo atrás de conhecimento e mais educação.

PROEJA - Eu estou aqui. E agora? EJA III (2010)

QUAIS SÃO AS MINHAS PERSPECTIVAS COM RELAÇÃO AO PROEJA?

PROFISSÃO (MUNDO DO TRABALHO):

No mundo do trabalho ser técnico é ter uma capacidade de ser abituado a fazer trabalhos sobre esta área; no meu ponto de vista pretendo continuar nesta área e me formatando mais e podendo ser engenheiro de Alimentos.

SOCIEDADE:

A sociedade não está sabendo o que é o Proeja; se é um curso aperfeiçoado muitas pessoas não sabem que é incluído o ensino médio e o técnico em agroindústria por falta de divulgação e também por falta de transporte.

CONHECIMENTO:

Estou adquirindo conhecimento e pretendo conseguir muito mais nestes 2 períodos compreendendo mais a parte técnica e não só a teórica.

VIDA (DIA-A-DIA) - MUDANÇAS DO MEU COTIDIANO:

Minha vida melhorou para meu conhecimento do ensino médio, ficou um dia fufado, por trabalhar e estudar.

PROEJA - Eu estou aqui. E agora? EJA III (2010)

QUAIS SÃO AS MINHAS PERSPECTIVAS COM RELAÇÃO AO PROEJA?

PROFISSÃO (MUNDO DO TRABALHO):

Como profissão o Proeja é uma oportunidade de estabelecer-me no mercado de trabalho, desempenhando os conhecimentos adquiridos com os estudos na sala de aula.

SOCIEDADE:

Na sociedade com os conhecimentos da proeja passei a ver coisas e apreender coisas que antes não tinham tanta importância para mim, melhorando meu convívio com todos.

CONHECIMENTO:

Com relação ao conhecimento, neste primeiro ano o proeja deixou a desejar um pouco, por não termos aulas práticas ou quase nenhuma, dificultando muito a aprendizagem, com muita teoria sem saber porque na prática.

VIDA (DIA-A-DIA) - MUDANÇAS DO MEU COTIDIANO:

São mudanças significativas no cotidiano, porque passei a ter novas experiências, novidades para mim, conheci novas pessoas, novas ideias, mudanças que tive como uma lição de vida que usarei em minha vida pessoal e principalmente em minha vida profissional.

QUAIS SÃO AS MINHAS EXPECTATIVAS QUANTO AO CURSO?

Minhas expectativas, são crescer através deste curso, conseguir alcançar os meus objetivos, com as coisas que aprendi e aprendo através deste.

Crescer na área profissional, não pretendo parar meus estudos por aqui.

Se Deus quiser eu pretendo fazer faculdade.

Quanto o curso proeja, eu estou tendo um pouco de dificuldade nas matérias, devido muitos anos sem estudar desde 1989.

Quanto os meus professores não tenho nada a reclamar.

QUAIS SÃO AS MINHAS EXPECTATIVAS QUANTO AO CURSO?

Quando fui inscrivida a fazer o proeja pensei que fosse realmente fácil, como me disseram, e queíamos aprender na prática.

Pois tenho dificuldade em entregar todos os trabalhos pedidos pelos professores, pois trabalho o dia todo, e não tem como concluí-los.

Sinto medo de ficar na dependência devido grande dificuldade de compreender o conteúdo das matérias tão bem explicadas, vejo que eles se esforçam bastante para tirar as nossas dúvidas. Estamos chegando ao final de semestre, e sei que não estou bem principalmente em química e matemática, mas pretendo superar estas dificuldades e concluir o curso; seria maravilhoso!