

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL

**A EXPERIÊNCIA DO “PROEJA” EM CONTAGEM:
INTERSEÇÃO ENTRE EJA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

HASLA DE PAULA PACHECO

Belo Horizonte
Faculdade de Educação/UFMG
2010

Hasla de Paula Pacheco

**A EXPERIÊNCIA DO “PROEJA” EM CONTAGEM:
INTERSEÇÃO ENTRE EJA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Sub-linha de Pesquisa: Política, Trabalho e Formação Humana

Orientadora: Prof^ª.dr^ª. Antônia Vitória Soares Aranha

Belo Horizonte
Faculdade de Educação/UFMG
2010

PACHECO, Hasla de Paula,

A Experiência do “PROEJA” em Contagem: interseção entre EJA e Educação Profissional. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2010.154p.

Dissertação (mestrado) UFMG. FAE

1. Educação de Jovens e Adultos; Educação Profissional; Trabalho.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

Dissertação intitulada: A Experiência do “PROEJA” em Contagem: interseção entre EJA e Educação Profissional, de autoria da aluna Hasla de Paula Pacheco, avaliada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores e professoras:

Prof^a. Dr^a. Antônia Vitória Soares Aranha – Orientadora – UFMG

Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares – UFMG

Prof^a. Dr^a. Suzana Lanna Burnier Coelho – CEFET/MG

AGRADECIMENTOS

Alguém em algum momento me disse que sozinhos não somos nada. E hoje, depois de toda essa caminhada árdua, vejo que realmente não somos nada sem a amizade, solidariedade, carinho das pessoas que estão ao nosso redor. Nesse momento, me rendo ao maior dos sentimentos: a gratidão. De coração (agora mais calmo) agradeço, muito, muito mesmo, a todos os que construíram junto comigo esse sonho que agora se torna real. No final, “valeu a pena!”.

A Deus, por iluminar meus caminhos!

A minha família, mãe, pai, meus irmãos (Tales e Manola) e a Tia Terezinha: amo vocês.

À Prof^a. Dr^a. Antônia Vitória, por abrir as portas de um novo começo e pela condução nesse caminho.

À Prof^a. Dr^a. Daisy M. Cunha pela disponibilidade e carinho.

À minha grande amiga Flávia, pelas palavras de incentivo e ajuda nos momentos mais difíceis.

Aos grandes amigos Ramuth, Karla, por me ouvirem e pelas palavras de incentivo.

Ao Francisco André, amigo que me acompanhou e contribuiu para a construção dessa pesquisa.

Ao pessoal da Secretaria de Educação de Contagem e do Núcleo Regional de Educação Industrial, principalmente à (chefinha) Clélia, pela flexibilidade e compreensão.

Aos amigos e amigas, que foram ou ainda são assessores pedagógicos, Soraya, Xênia e todos os outros que contribuíram na gestão pública educacional em Contagem.

Aos militantes da EJA, do Fórum Mineiro e Metropolitano, companheiros incansáveis na luta por uma educação de direito (principalmente: Prof. Dr. Leôncio, José Álvaro, Olavo, Jerry, Analise).

Aos amigos Demétrius e Álvaro, por me ajudarem a entender minhas ideias no papel.

Aos amigos da FaE, amizades que levo comigo: Vanúbia, Edilene, Raquel, Andréia, Marinalva, Mauro, Oziel.

Aos amigos do Clube do CD, pelos momentos de distração e conversa séria, e em especial à Júnia, por me ajudar nas transcrições.

Ao Sandro, amigo responsável por fomentar a ideia de entrar no mestrado.

Aos amigos do extinto Núcleo de EJA de Contagem, companheiros na luta pela efetivação da EJA em Contagem.

Aos professores, professoras, equipe pedagógica e administrativa que participaram dessa pesquisa.

Aos egressos do projeto em EJA pela disponibilidade em participar.

A toda a equipe da Secretaria da Pós-Graduação da FaE-UFMG

Aos professores e professoras da FaE que contribuíram ao longo do processo.

A todos que, direta ou indiretamente, colaboram na realização desse trabalho.

Dedico este trabalho:

Às professoras que participaram comigo do projeto em EJA em 2005, aquele começo esperançoso e fim infeliz, que marcaram nossas vidas pessoais e profissionais, hoje se tornou base para grandes conquistas.

Pescador de Ilusões

O Rappa

Se meus joelhos
Não doessem mais
Diante de um bom motivo
Que me traga fé
Que me traga fé

Se por alguns
Segundos eu observar
E só observar
A isca e o anzol
A isca e o anzol
A isca e o anzol
A isca e o anzol

Ainda assim estarei
Pronto pra comemorar
Se eu me tornar
Menos faminto
E curioso
Curioso

O mar escuro
Trará o medo
Lado a lado
Com os corais
Mais coloridos

Valeu a pena
Êh! Êh!
Valeu a pena
Êh! Êh!

Sou pescador de ilusões
Sou pescador de ilusões

Se eu ousar catar
Na superfície
De qualquer manhã
As palavras
De um livro
Sem final! Sem final!
Sem final! Sem final!
Final

Valeu a pena
Êh! Êh!
Valeu a pena
Êh! Êh!
Sou pescador de ilusões
Sou pescador de ilusões
Valeu a pena!

RESUMO

A temática educação de jovens e adultos (EJA) articulada à educação profissional apresenta uma relevância significativa como área de investigação para a compreensão das relações entre a educação e o trabalho. Nesse sentido, vem contribuir nessa direção a pesquisa intitulada *A Experiência do “PROEJA” em Contagem: interseção entre EJA e educação profissional*, que teve como questão norteadora quais seriam os fatores determinantes de sucesso e/ou fracasso na implementação de uma proposta de EJA integrada à Educação Profissional. Com esse intuito investigativo, nosso principal objetivo diante dessa indagação foi analisar os impasses, os avanços e as contribuições na articulação da EJA (ensino fundamental) com a educação profissional, na experiência de projeto-piloto no município de Contagem-MG, no período de 2005 a 2007. Dessa forma, também buscamos analisar e entender o modo como as estratégias, os princípios, as concepções e as ações propostas pelo poder público municipal impactaram os processos de escolarização voltados para a formação geral e profissionalizante dos alunos nessa modalidade. A metodologia aplicada foi baseada nos princípios da abordagem qualitativa, configurando-se em um estudo de caso, com interlocução com a pesquisa de pressupostos quantitativos, que envolveu os egressos educandos, os docentes, os parceiros do projeto e os gestores públicos como sujeitos da investigação. Quanto aos instrumentos metodológicos, utilizamos no estudo empírico a entrevista semiestruturada, a análise documental e o questionário. Essa última técnica foi uma opção escolhida para se perceber e compreender os significados das experiências vividas por esses egressos nesse projeto educativo e, ainda, identificar os aspectos ligados à inserção deles no mercado de trabalho. No campo teórico utilizado para orientar a pesquisa, destacamos Kuenzer (1999), Manfredi (2002), Haddad e Di Pierro (2000), Arroyo (2006, 2007), dentre outros. As análises revelaram que estávamos diante da tentativa de um município de implementar, de forma inovadora, a qualificação profissional articulada à modalidade de EJA em nível de ensino fundamental. Dessa forma, apontamos que um dos resultados dessa investigação é a contribuição dessa experiência para o campo da EJA e da educação profissional no âmbito de se pensar os limites e possibilidades de uma política educacional que proporcione o desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos. No mesmo sentido, ainda evidenciamos a necessidade de se estruturarem essas duas modalidades e, conseqüentemente, refletir sobre as transformações das concepções e princípios da formação geral e profissional da política pública. No entanto, a efetivação desse modelo não depende somente da existência de um programa de governo que tenha princípios traçados e definidos. Esse estudo sinaliza que é importante garantir uma efetiva participação de todos os sujeitos (trabalhadores, educadores, gestores públicos, pesquisadores, entre outros) nos processos de se pensar e fazer as políticas educacionais para todos os sujeitos da educação. Para tanto, é importante que o poder público se comprometa com o diálogo entre essa instituição e os movimentos sociais, assumindo em sua agenda política os acordos estabelecidos entre estes interlocutores sociais.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional, Trabalho.

ABSTRACT

The theme Education of Youths and Adults (Educação de Jovens e Adultos – EJA) added to the Professional Education presents a significant relevance in the area of investigation and comprehension of the relation between Education and Work. Based on that and to contribution in this sense, the research is named “The Experience of “PROEJA” in Contagem: Intersection of EJA and Professional Education” that has a guiding question that is, which are the determined factors of success and/ or failure in the implementation of an integrated proposal for EJA intersectioned to professional education. With this investigative proposal, our main point against the question is analyse the impasses, development and the contribution regarding the articulation of EJA (high school) with the professional education and the experience of the pilot project in municipal of Contagem, during year 2005 until 2007. Thus, we also seek to analyze and understand how the strategies, principles, concepts and actions put forward by the municipal government have impacted in school education processes aimed at general education and professional students in this modality. The methodology was based on the principles of qualitative approach, becoming a case study, with communication with the quantitative research assumptions that involved the graduating students, teachers, the project partners and policy makers as subjects of the research. As for the methodological tools we used in the empirical study, the semi-structured interviews, document analysis and questionnaire. This last technique was a choice made to realise and understand the meanings of the experiences of these graduates in this educational project and also identify the insertion of the student in the market. In the technologic field used for guide and research, we highlight Kuenzer (1999), Manfredi (2002), Haddad e Di Pierro (2000), Arroyo (2006, 2007), between others. The analysis revealed that we were facing the attempt by a municipality to implement, in an innovative way, professional qualifications, linked to the modality of Youths and Adults in high school level. Thus, we point out that one result of this investigation is the contribution of experience in the field of Adult and Professional Education, considering the limits and possibilities of an educational policy that provides the comprehensive development of individuals involved. In the same way, we also noted the needs to the structure, in the both ways, therefore, reflect on the changing concepts and principles of general and professional training in public policy. However, the effectiveness of this model depends not only on the existence of a government program that has principles outlined and defined. This research signalize that is important to guarantee an effective participation of all the subjects (workers, educational, public managers, researcher etc.) in the process of think and do political educationalist for all the subjects of Education. Therefore, it is important that the government committed to dialogue between the institution and the social movements, taking on its political agenda the agreements between the social interlocutors.

Key-words: Education of Youths and Adults, Professional Education, Work

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Porcentagem de respondentes do sexo feminino e masculino	97
Gráfico 2 – Porcentagem quanto à raça/cor	98
Gráfico 3 – Dados sobre os familiares que moram com os educandos.....	98
Gráfico 4 – Quantitativo de filhos dos respondentes	99
Gráfico 5 – Renda Familiar	101
Gráfico 6 – As maiores preocupações dos egressos respondentes	101
Gráfico 7 – Identifica os motivos pelos quais os respondentes deixaram a escola	102
Gráfico 8 – Identificação da série em que os egressos pararam antes de cursar a EJA.....	104
Gráfico 9 – Identificação da idade em que os egressos pararam antes de cursar a EJA.....	104
Gráfico 10 – Escolaridade do pai dos egressos	105
Gráfico 11 – A escolaridade das mães dos respondentes.....	105
Gráfico 12 – Os motivos que fizeram os respondentes a deixar de estudar.....	106
Gráfico 13 – Motivos que o levou a se tornar aluno da EJA com qualificação profissional	108
Gráfico 14 – Identificação da porcentagem nos respondentes que recomendariam o curso.	109
Gráfico 15 – A avaliação do curso.....	110
Gráfico 16 – Sobre a ocupação dos egressos.....	114
Gráfico 17 – Identifica se os egressos se sentiram preparados para o mercado de trabalho.	114
Gráfico 18 – Opinião dos egressos entrevistados sobre o impacto do curso em sua posição no mercado	115
Gráfico 19 – Depois de cursar a EJA com QP, o que mudou em sua vida profissional?	117

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Quantitativo Projeto Correção do Fluxo/EJA.....	50
Tabela 1 – Tipo de atividade remunerada	100
Tabela 2 – O tempo de duração do curso foi suficiente?	110

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Os objetivos diante das indagações propostas	15
2 ABORDAGEM METODOLÓGICA	20
2.1 Caracterização do município de Contagem-MG	21
2.2 Ferramentas e procedimentos metodológicos	23
3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: HISTÓRIA DE DISCRIMINAÇÃO E CONQUISTAS	28
3.1 A EJA e algumas tendências mundiais	30
3.2 A EJA em contexto nacional	33
3.3 A EJA municipal	39
3.3.1 Quando novos personagens entraram em cena: considerações sobre o atendimento da EJA em Contagem (de 1994 a 2006)	39
4 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS	53
4.1 Do Brasil Colônia à Primeira República	53
4.2 Do Estado Novo aos anos 80	55
4.3 Da década de 90 aos anos 2000	57
4.4 O PROEJA: aspectos sobre as definições, objetivos e fundamentação legal	62
4.4.1 PROEJA: concepções e princípios.....	66
4.5 A educação profissional articulada à EJA no município de Contagem	68
4.5.1 Histórico de implementação do projeto.....	69
4.5.2 O processo de escolarização	78
4.5.3 Os significados atribuídos ao projeto pelos os diretores e educadores	80
4.5.4 Suporte da Secretaria de Educação ao Projeto.....	82
4.5.5 O andamento do curso.....	84
4.5.6 Avaliação dos dirigentes, educadores e gestores públicos quanto ao projeto	87
4.5.7 A título de síntese.....	91

5 ORGANIZAÇÃO, TRATAMENTO E ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS.....	95
5.1 Perfil dos adultos trabalhadores.....	97
5.2 Trajetória escolar anterior à EJA	103
5.3 Experiência do “PROEJA” de Contagem.....	108
5.4 Quanto ao mercado de trabalho/absorção	113
5.5 A título de síntese	118
6 NOTAS CONCLUSIVAS.....	121
REFERÊNCIAS.....	128
APÊNDICES	138

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa pretende investigar quais os fatores determinantes de sucesso e/ou fracasso na implementação de uma proposta educacional de Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à Qualificação Profissional (QP)¹. De modo a realizar a pesquisa e efetivamente alcançar o objetivo desse estudo, adotamos várias estratégias que nos possibilitaram analisar o objeto em foco. Dentre elas, iniciaremos a partir da análise dos significados atribuídos pelos egressos educandos² diante da implementação de políticas públicas que visam à consolidação da EJA vinculada ao ensino profissional no município de Contagem-MG. Nesse sentido, buscamos, especificamente, analisar e entender o modo como as estratégias, os princípios e ações propostas pelo Poder Público têm impactado os processos de escolarização voltados à formação geral e profissionalizante dos educandos e na formação continuada dos educadores que atuam nessa modalidade.

O interesse em propor essa pesquisa vinculou-se à minha³ trajetória de vida, tanto acadêmica quanto profissional. E essa história começa logo depois de ingressar na universidade. Nesse período, tive meu primeiro contato com o que viria a ser meu atual campo de trabalho: a EJA. No Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (PROFAE)⁴, atuando como professora, aprendi, na prática, quem eram os sujeitos atendidos nessa modalidade de educação; percebi quais eram as especificidades desse público e as necessidades de um atendimento voltado às suas singularidades. E, a partir daí, começaram a surgir em mim várias inquietações e indagações acerca do trabalho pedagógico com essa modalidade de educação. Dentre elas, destaco: como proporcionar a esses sujeitos uma organização pedagógica que realmente os estimulasse e proporcionasse mudanças significativas em suas vidas e, também, como isso, em se tratando do campo da política pública, podia ser proporcionado não só por meio de programas específicos e pontuais, mas por uma política pública consistente e contínua.

¹ Nomenclatura utilizada pelo município no projeto, designa a oferta de uma formação inicial aos trabalhadores.

² Os termos educandos, educadores e professores como outros grafados no masculino referem-se também ao gênero feminino estejam esses termos no singular ou no plural.

³ Nos momentos em que descrevermos nossas experiências pessoais, usaremos a primeira pessoa do singular (eu), apesar de estarmos usando no restante do texto a primeira pessoa do plural (nós).

⁴ No primeiro edital (2000) do Ministério de Saúde havia uma primeira etapa de escolarização, voltada para aqueles/aquelas atendentes de enfermagem que não tinham o ensino fundamental completo. O projeto foi realizado numa parceria da FAE/Centro Pedagógico e Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A FAE/Centro Pedagógico responsabilizou-se pela primeira etapa do curso e a Escola de Enfermagem realizava a segunda etapa, voltada para o ensino profissional propriamente dito.

Essas questões me acompanharam por mais algum tempo, e me impulsionaram também a tentar “explorar” e vivenciar outros cargos na educação que me ajudassem a entender melhor como se dá o atendimento à EJA. Então, de 2006 a 2008 fui integrante de um grupo de gestores municipais da Secretaria de Educação de Contagem que pensavam, construíam e efetivavam políticas públicas educacionais. Minha função, assessora pedagógica⁵, resumidamente, referia-se ao acompanhamento e orientação pedagógica às escolas que atendem a EJA, no município de Contagem, com o objetivo de direcionar a construção de novas propostas educativas para essa modalidade. Enquanto modalidade educacional, a EJA ganhou outra configuração a partir de 2005, diante da mudança da gestão pública municipal e, assim, essa proposta estava em processo de consolidação. Porém, foi realmente em 2007 que começaram as implementações de novas propostas pedagógicas. E, enquanto gestora-educadora, pude vislumbrar e reconhecer as possibilidades de se organizar ações mais efetivas para se construir um atendimento à EJA mais sistematizado, universalizado, democrático e contínuo, sendo tratada não como um projeto de um determinado governo, mas uma política educacional do Estado. Não foi – nem está sendo – um caminho fácil, são muitos os impasses e limites encontrados no fazer da política educacional de Contagem, principalmente voltados a uma modalidade que, por princípio, não é uma das prioridades.

Nos meus acompanhamentos às unidades escolares, percebi que a instituição escolar vem se apresentando para os estudantes da EJA como um espaço de conquistas, que pode gerar possibilidades de uma mudança na qualidade de suas vidas. Esses sujeitos, para além de avanços proporcionados pela escolarização, tais como o domínio da leitura e da escrita, também vislumbram uma tentativa de melhoria de vida, em especial de uma melhor inserção social, ou mesmo a inserção no mercado de trabalho. Assim, são diversos os casos entre os estudantes trabalhadores que acreditam que através da qualificação e da escolaridade podem alcançar melhores remunerações e melhor colocação profissional. Por isso muitos educandos declaram que os motivos para se matricularem novamente nas escolas é a crença na capacidade da instituição escolar de oportunizar inserção e/ou permanência no mercado de trabalho. E é daí que surge o problema que norteia a pesquisa: o envolvimento do município de Contagem na cobertura das demandas locais por qualificação profissional, tomando por

⁵ Ingressei nesse cargo por meio de processo seletivo interno da Secretaria de Educação de Contagem, que contava com análise de currículo e entrevista.

base a possibilidade de realizar essa proposta vinculada à modalidade de EJA. A partir disso, comecei minha caminhada para ingressar no mestrado.

Diante de todos esses aspectos, esclareço que o objeto de estudo desta pesquisa se apresentou a partir de um contexto específico. Estávamos diante da tentativa de um município implementar, de forma inovadora, a qualificação profissional articulada à modalidade de EJA no nível de ensino fundamental. Assim, ao longo desse estudo, deparamo-nos com algumas perguntas importantes que guiaram toda a investigação, tais como: *quais foram os fatores determinantes de sucesso e/ou fracasso na implementação de uma proposta de Educação Profissional integrada à EJA? As propostas apresentadas nesse novo formato de educação correspondem às expectativas desses estudantes quanto à inserção e/ou permanência no mercado de trabalho? Por que um governo municipal propõe-se a implementar tal proposta de trabalho? Embasado em quais princípios e diretrizes?*

1.1 Os objetivos diante das indagações propostas

O objetivo geral foi o de analisar os impasses, os avanços e as contribuições na articulação da EJA com a educação profissional na experiência do município de Contagem que apontam pistas para a implantação de uma política de qualificação profissional integrada à EJA.

Os objetivos específicos são os seguintes:

- identificar e analisar os objetivos, os princípios e as ações em que estão pautadas as propostas para a implementação da educação profissional articulada à EJA em escolas do município de Contagem;
- problematizar as dificuldades, impasses e possibilidades na articulação entre EJA e educação profissional;
- apontar os avanços e as dificuldades encontrados nas experiências a serem analisadas;
- analisar o(s) sentido(s) atribuído(s) pelos educadores e educandos à formação geral e/ou educação profissional;

- identificar as contribuições que os projetos e suas propostas curriculares podem oferecer para repensar o ensino público de formação profissional;
- mapear as formas de inserção, permanência e mobilidade no mercado de trabalho pelos estudantes.

Dentre os muitos caminhos da pesquisa, em um primeiro momento, buscamos nas produções acadêmicas trabalhos que tivessem alguma relação com o tema em questão. Machado (2001) classifica as temáticas nas áreas de: trabalho e políticas públicas; subjetividade e formação humana; tecnologia e educação. Nesse sentido, é importante o viés pretendido nesta pesquisa, o que é comprovado pelas considerações finais de Machado (2001):

[...] o grau de avanço que conseguimos obter em relação a certos problemas de investigação e o que esse balanço nos revela quanto às lacunas e insuficiências de nossas pesquisas com relação às necessidades de conhecimento postas pela teoria e pela realidade social e educacional. (MACHADO, 2001, p. 196).

Os estudos sobre a modalidade da EJA proporcionam muitas análises acerca de vários indicadores que aparecem nesse campo de estudo. Dentre elas, a formação de professores para essa modalidade de ensino, as intervenções didático-pedagógicas aí realizadas, as políticas públicas e diretrizes educacionais que aí são implementadas, o perfil dos educadores da EJA, os sujeitos educandos e suas necessidades, entre várias outras temáticas. Giovanetti (2000), por exemplo, publicou um artigo nos moldes de estudo da arte sobre a EJA, reafirmando que são essas as tendências e perspectivas do conhecimento para pesquisa nesse campo educacional.

No que concerne à educação de adultos, esta era vista, tanto no senso comum quanto nas políticas educacionais, como uma educação compensatória voltada para a aceleração dos estudos dos educandos que não frequentaram a escola no “tempo certo”. Porém, os estudos mais recentes, em particular a partir da contribuição de Paulo Freire, colocam a educação de adultos, denominada atualmente, da educação de jovens, como “um novo campo educacional”, no qual os educandos são concebidos como sujeitos socioculturais, portanto, coparticipantes e mentores do processo pedagógicos. As necessidades e possibilidades desses alunos exigem o desenvolvimento de propostas adequadas aos mesmos. Assim, em Di Pierro (2005) percebemos que a diferença de tratamento entre a modalidade EJA e a educação

básica, no que diz respeito ao desenvolvimento do ensino público para essa modalidade, só começou a partir de meados do século XX.

Apesar dos avanços na investigação sobre a EJA, há ainda lacunas nessas abordagens, especialmente no que se refere à articulação entre educação profissional e EJA – o que, modestamente, essa pesquisa pretende dar alguma contribuição.

Quanto ao campo de análise, o município de Contagem, desde 2005, procura organizar a implementação de projetos-piloto de EJA, em nível fundamental, com qualificação profissional. A primeira intenção dessa experiência é contribuir efetivamente para a implementação de políticas públicas educacionais que proporcionem o desenvolvimento integral dos sujeitos da EJA, inserindo um importante componente, o trabalho humano, inclusive nas suas manifestações atuais, e sua inserção no mercado de trabalho. Tal ação na esfera educacional é pioneira, porque no Brasil, até onde podemos pesquisar, há poucas ações concretas para o desenvolvimento da EJA (na perspectiva da educação básica, no ensino fundamental) com a integração da educação profissional. No âmbito do poder público, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos (PROEJA)⁶, programa federal, que também serviu de base para as discussões, apresenta a integração da educação profissional à EJA, foi efetivado inicialmente somente a um nível da educação básica, o ensino médio. Em seguida, o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, art. 2, propõe que os cursos e programas do PROEJA sejam articulados ao ensino fundamental e ao ensino médio.

Os princípios que foram discutidos para a implementação da proposta em Contagem, ainda enquanto projeto-piloto, dizem respeito, em primeiro lugar, à especificidade do ensino e aprendizagem das pessoas jovens e adultas, diferenciando-a de processos pedagógicos implementados para as crianças e jovens do ensino regular, o que requer dos profissionais da educação e dos gestores públicos a organização de atendimentos diferenciados. Pois, essa modalidade tem as características de uma educação ao longo da vida que não se encerra em si mesma.

O segundo princípio é a centralidade do fazer pedagógico nos sujeitos que a constituem – em especial, os educandos, acreditando-se que quando se fala em proposta

⁶ Programa pensado, a princípio para o ensino médio; foi implementado pelo governo Lula, no ano de 2005, por meio da edição do decreto nº 5.478 que instituiu o PROEJA no âmbito das instituições federais de educação tecnológica. No capítulo 5 discutiremos mais esse programa.

curricular não cabe mais o foco no conteúdo, mas sim, no reconhecimento das expectativas e experiências de vida do estudante trabalhador.

Outro princípio seria promover nas unidades de ensino escolhidas, a qualificação profissional integrada à EJA como uma ação essencial que venha a contribuir para a formação de um sujeito sociocultural emancipado, que seja capaz de construir e participar de projetos sociais, sem deixar de fomentar a inserção destes no mercado de trabalho.

De forma breve, para contextualizarmos as concepções que o município elegeu, estabelecemos uma discussão sobre a integração do trabalho na escola, já que ela nos parece pertinente à qualificação do trabalhador, diante dos enfoques feitos no projeto municipal. Para focalizar essa categoria (trabalho e educação profissional) seria importante traçar um cenário histórico das transformações que vêm sendo postas no mundo do trabalho, principalmente relacionada aos modelos de produção e divisão do trabalho no sistema capitalista. Mesmo diante de tantas transformações, o paradigma que se estabelece é, ainda, organizado com base na busca por uma maior produtividade.

Nesse sentido, para os anos 90, seria importante, de acordo com Moura (2006):

A educação profissional e tecnológica, comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana, exige assumir uma política de educação e qualificação profissional que não vise adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas, sim, que esteja voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível. (MOURA, 2006, p. 10).

Esta dissertação está organizada em seis capítulos. O primeiro se constitui pela introdução. No segundo capítulo versamos sobre os procedimentos metodológicos utilizados ao longo da pesquisa, e fazemos uma apresentação da cidade onde se deu a pesquisa.

Já no decorrer do terceiro capítulo atemo-nos à história da EJA, bem como resgatamos a trajetória dessa modalidade de ensino na cidade de Contagem. O quarto capítulo é subdividido em seções. Na primeira são abordados alguns aspectos históricos da educação profissional – nessa seção fazemos um breve histórico da concepção de educação para o trabalhador na história nacional; em seguida, na segunda seção, analisamos teoricamente o PROEJA a partir de sua legislação e princípios; por fim, na terceira seção, descrevemos como se deu o projeto-piloto de EJA com qualificação profissional.

No quinto capítulo apresentamos e analisamos a tabulação dos questionários aplicados aos egressos; buscamos realizar a análise através das seguintes categorias: como os egressos avaliaram seu processo de escolarização e se essa experiência proporcionou uma maior inserção e/ou permanência do mercado de trabalho.

Finalmente, nas notas conclusivas, expomos as considerações finais sobre o problema da investigação, retomando os objetivos e as questões que nortearam toda a verificação feita neste trabalho sobre o tema proposto. Por meio da teoria estudada e da pesquisa empírica feita, destacamos alguns apontamentos de potencialidades do projeto pesquisado. Entretanto, as diretrizes pensadas para os projetos-pilotos esbarraram em várias impossibilidades, limites e impasses que dizem respeito a financiamento, estrutura, funcionamento nas unidades de atendimento desses projetos, entre outros. A presente pesquisa analisou quais foram esses impasses, qual a contribuição dessa experiência para o campo da EJA e da educação profissional, no âmbito de consolidação de uma política educacional com vista a tornar-se realmente política de Estado, já que essas ações de caráter emergencial vêm preencher as lacunas apresentadas pela ausência de políticas de universalização do direito à educação.

Em síntese, percebemos também que muito se tem discutido sobre a educação profissional no âmbito da articulação com o ensino médio; porém, no que diz respeito à formação profissional no ensino fundamental, pouco se tem pesquisado, o que mostra a importância de se produzir conhecimento nesse campo. Outra relevância desse estudo diz respeito à possibilidade de fomentar no campo das políticas públicas a discussão e formulação de diretrizes curriculares pautadas nos princípios de uma educação emancipadora e humanizadora – educação essa que tem o compromisso de contribuir com o entendimento sobre a sociedade contemporânea, as transformações em curso, principalmente no mundo do trabalho, das práticas educativas e do contexto de vida do estudante trabalhador.

2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Este capítulo trata da metodologia escolhida e executada no trabalho de investigação por nós realizado. Para isso começamos com a contextualização da cidade, logo depois descrevemos os procedimentos metodológicos de coleta de dados, e como se deu o processo da escolha até a análise final.

Tendo em vista a natureza do problema desta pesquisa, que está fundamentada na análise da experiência do município de Contagem em se implementar a EJA, articulada com educação profissional, optamos em desenvolver um estudo com base nos pressupostos da abordagem qualitativa. A adoção de tal abordagem é coerente com o referencial teórico que construímos ao longo deste texto. Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994) afirmam que:

[...] a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Assim sendo, este estudo envolve uma pesquisa teórica e um trabalho empírico que permitiu desenvolver uma investigação que fomenta as discussões acerca das políticas públicas na esfera municipal destinadas à modalidade de EJA, em especial, em articulação com a educação profissional. Nessa perspectiva, o presente estudo permitiu ainda refletir se essa iniciativa teria consistência para se transformar numa política de Estado e não apenas dessa gestão da prefeitura municipal.

No tocante aos procedimentos, a pesquisa se desenvolveu a partir do marco teórico de estudo de caso. “Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17). Como tais autores salientam, a metodologia desse tipo de estudo volta-se à ênfase na interpretação em contexto e coleta e análise de dados, e a informações sobre casos particulares na sociedade, propiciando o confronto entre teoria e empiria.

2.1 Caracterização do município de Contagem-MG



Figura 1 – Centro Cultural em Contagem
Fonte: Acervo pessoal.

A pesquisa se deu a partir de um estudo de caso no município de Contagem, onde atuei de 2006 a 2009 como gestora pública e hoje, em 2010, sou detentora do cargo de professora da educação básica. Essa escolha não foi uma opção meramente conveniente, já que moro e trabalho nessa cidade. Na verdade, como veremos a seguir, Contagem tem uma importância política, social e econômica no cenário nacional, e em sua trajetória histórica descobrimos ações e participações da sociedade civil que de alguma forma fizeram a diferença na trajetória de lutas e conquistas dos direitos sociais. Assim, esse cenário municipal impacta e é propício para contribuir nas discussões e lutas por um acesso à educação que se efetive como direito de todos.

Nessa perspectiva, ressaltamos o seu percurso, principalmente quanto ao movimento sindical operário. Em 1968, essa cidade foi palco do primeiro grande movimento operário contra a política econômica de arrocho salarial da ditadura. A greve de 1968 é um tema muito pesquisado, justamente por causa de sua grande importância na história da luta dos trabalhadores pelos seus direitos. Diante desse protagonismo, do ponto de vista de uma resposta dos trabalhadores ao autoritarismo implantado pelos militares, percebemos o quanto o município pesquisado é um representante expressivo na conquistas de direitos.

Quanto aos aspectos político-administrativos, Contagem é dividida em sete regionais administrativas. Os dados da publicação do município⁷ constataam que Contagem está integrada à Associação dos municípios da Região metropolitana de Belo Horizonte, sendo reconhecida como uma cidade industrial. A cidade, que está a 21 km da capital mineira, faz limite, além de Belo Horizonte, com os municípios de Betim, Ribeirão das Neves, Esmeraldas, Ibirité e ocupa uma extensão territorial de 194.586 km². De acordo com os dados do IBGE (2007), é a maior cidade dessa região e a segunda maior do Estado, a estimativa de sua população é de aproximadamente 625.393 habitantes. Seu sistema viário é composto por significativas rodovias estaduais e federais, a saber: BR-381, BR-040, e Anel Rodoviário de Belo Horizonte.

Em se tratando do desenvolvimento, o índice médio de desenvolvimento humano é de 0,78⁸. Contagem ocupa o 3º lugar no *ranking* de arrecadação dos municípios, perdendo somente para duas cidades também da região metropolitana: Belo Horizonte, que ocupa o primeiro lugar, e Betim, o segundo.

Contagem foi emancipada em 1911 e seu crescimento populacional foi motivado pelo surgimento do parque industrial na década de 1940. O nome Contagem, ainda não explicado oficialmente, tem como uma das versões a justificativa de que na região funcionava um posto fiscal, uma espécie de alfândega onde se tinha o controle das mercadorias que circulavam na região e posto de cobrança da coroa portuguesa. O município em questão também é conhecido como Contagem das Abóboras, pois nos anos iniciais de sua criação, a cidade era cortada pelo Ribeirão das Abóboras. Porém, seu nome oficial foi registrado pela lei nº 671, de 29 de abril de 1854, pela qual o local passou a se chamar oficialmente Contagem.

Com relação ao atendimento educacional, os níveis de ensino oferecidos pelo município são: a educação infantil, o ensino fundamental com nove anos (também a modalidade de EJA e ensino fundamental noturno) e ainda, tradicionalmente, o município realiza o atendimento do ensino médio e de cursos técnicos de pós-médio, por meio de uma fundação de ensino. Além disso, até o ano de 2009, Contagem aderiu ao programa federal PROJOVEM Urbano.

Em meio a tantas histórias, essa cidade hoje se destaca nesta pesquisa, se apresentando como cenário do atendimento de EJA, e contribuindo para o desenvolvimento

⁷ As informações são oriundas de pesquisas e levantamentos de dados publicados pelo IBGE e publicações do município: Contagem (2009).

⁸ Índice que varia de 0 a 1, quanto mais baixo, pior a situação de pobreza da população.

dessa modalidade de ensino. Em Contagem percebemos políticas transitórias, durante muito tempo, bem como programas educacionais ligados ao atendimento de jovens e adultos, organizados com o objetivo de dar escolaridade aos sujeitos em defasagem idade/ano escolar. No entanto, apesar de ainda persistirem as ideias ligadas às ações reparadoras e compensatórias em todo o território nacional e, Contagem não fugiu muito disso, ainda identificamos potencialidades de busca ao direito à EJA, materializados em ações municipais.

2.2 Ferramentas e procedimentos metodológicos

A pesquisa teve como objeto de estudo o projeto “Educação de Jovens e Adultos (ensino fundamental) com Qualificação Profissional”, iniciado em 2005 no município de Contagem. Tal projeto foi uma iniciativa do poder municipal que apresentava como finalidade habilitar os trabalhadores matriculados na modalidade EJA para o mercado de trabalho, e fomentar a possibilidade do exercício da cidadania. Como esse projeto foi realizado em duas escolas municipais que foram as únicas incorporadas a essa iniciativa de articulação entre EJA e educação profissional, já tínhamos, assim, as escolas delimitadas para iniciar nossa investigação. Dessa forma, os sujeitos investigados são os egressos desse projeto, bem como gestores, parceiros (a instituição que ofereceu os profissionais que ministraram a qualificação profissional) e professores dessa iniciativa.

Assim, a coleta de dados se deu por meio da formulação de questionário, análise documental e entrevistas. Primeiramente, fizemos a consulta documental, em que os currículos organizados e produzidos por gestores (currículos oficiais), propostas pedagógicas e registros das escolas e a legislação municipal foram analisados. A análise documental se constituiu em uma técnica importante tanto para obter complementação das informações já coletadas em outros procedimentos técnico-metodológicos, quanto para esclarecer outros aspectos do estudo que surgiram. Segundo Lüdke e André (1986, p. 38) “[...] a análise documental é uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.” Esse tipo de técnica metodológica utilizada foi importante porque, a partir desse instrumento, identificamos o percurso histórico da EJA do município, bem como identificamos a trajetória e as estratégias de implementação do projeto estudado.

Através desse processo de análise dos relatórios, ofícios, propostas pedagógicas e outros documentos, buscamos explicitar as implicações e significados das proposições, ações e diretrizes desse projeto. Outro ponto significativo dessa análise documental é a possibilidade de identificar as concepções e princípios vigentes que orientaram a política educacional no período de tempo determinado da pesquisa.

Em nossa pesquisa, esse tipo de análise foi fundamental para traçar a trajetória da EJA do município de Contagem. Apesar de ter sido um instrumento muito utilizado, nos deparamos com algumas dificuldades para localizar os documentos oficiais da Secretaria de Educação local. Depois de obtermos as devidas autorizações, fizemos uma busca por documentos no núcleo de EJA e nas regionais de ensino, levantando ofícios, relatórios, históricos, declarações, enfim, tudo o que fosse pertinente ao processo de implementação do projeto-piloto quanto à política pública educacional de EJA.

Posteriormente, também conseguimos alguns documentos importantes (relatórios do projeto, memórias de reuniões, princípios e objetivos da proposta de qualificação profissional e etc) com o coordenador da qualificação profissional do Projeto, que participou do projeto em Contagem. Dessa forma, foram de grande valia as informações e documentos por ele oferecidos. Embora, ainda assim, ficaram algumas lacunas em determinados períodos, mas nada que prejudicasse nossas análises.

Outro instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista. Realizamos aquela denominada por Alves-Mazzotti e Gewandszneider (2002) como entrevista semiestrutura, que consistia na organização, pela entrevistadora, de algumas perguntas voltadas às questões da investigação, mas que também permitiam ao entrevistado acrescentar itens, fatos e informações que fossem relevantes.

Com essa técnica metodológica, recolhemos depoimentos valiosos, pois foi por meio desses registros que nos foi possível identificar a percepção dos atores envolvidos a respeito do nosso objeto de estudo. As entrevistas foram feitas com nove pessoas, sendo duas professoras, dois dirigentes escolares, duas pedagogas e dois gestores públicos, além de uma estagiária da PUC. Sobre o perfil dos entrevistados: a) O entrevistado denominado como COORDENADOR DA PUC, é atualmente professor da PUC - Minas, unidade Contagem, desde 2000. Faz parte do Colegiado dos cursos de Administração, juntamente com outros dois professores. É coordenador do curso de graduação em administração. No projeto-piloto em parceria com a Secretaria de Educação, sua função era escolher, encaminhar e coordenar as questões pedagógicas dos estagiários que ministravam o conteúdo de qualificação

profissional; b) A entrevistada denominada Professora de Artes, é formada em artes, está na escola onde aconteceu o projeto há aproximadamente 12 anos. Na rede municipal, ela já trabalha faz 20 anos; c) A entrevistada denominada Estagiária, tem 30 anos, e hoje formada em administração de empresas trabalha, no setor de compras e licitações da TRANSCON (empresa de transportes urbanos de Contagem). Na época do projeto foi umas das estagiárias indicadas pelo coordenador da PUC para assumir as aulas de qualificação profissional; d) A entrevistada denominada Diretora 2, tem 55 anos, é pedagoga efetiva da rede municipal de educação de Contagem. Atualmente ocupa o cargo de diretora. Quando estava no projeto era uma das diretoras das unidades escolares que desenvolveram o projeto; e) O entrevistado denominado GESTOR 2, tem 33 anos, hoje é professor de história da Rede municipal de ensino de Belo Horizonte e licenciado da prefeitura de Contagem. Na época do projeto ocupava o cargo de Diretor de Educação de jovens e adultos na Secretaria de Educação de Contagem; f) A entrevistada denominada Professora de Português tem 35 anos, é e licenciada em Língua portuguesa em contagem desde 2003. Sua função no projeto era lecionar aulas de português em regime de substituição de regência; g) Denominada Pedagoga 2, essa entrevista tem 29 anos, ocupa o cargo de pedagoga na rede de ensino de Contagem aproximadamente há 6 anos. Na época do projeto era a pedagoga de uma das unidades escolares; h) Denominada Pedagoga 1, essa entrevistada é pedagoga efetiva de Contagem desde 89 e hoje está licenciada da rede. Sua função no projeto era coordenação pedagógica de uma das unidades escolares; i) A entrevistada denominada Gestora 2, é professora efetiva de História na rede de ensino de Contagem e coordena a Educação profissional na FUNEC. Na época do projeto ocupava o cargo na Secretaria de Educação como coordenadora da Educação Profissional; j) Definido como Diretor 1, esse entrevistado está na vice-direção da escola pesquisada desde 2009, é professor de matemática da Rede estadual e efetivo na rede há aproximadamente 15 anos. Está na mesma unidade escolar faz 8 anos. Na época do projeto ele ministrava aulas de matemática.

Entrevistamos todos os participantes em seu local de trabalho; organizamos os roteiros com questões que conduzissem e resgatassem a memória desses entrevistados sobre o processo de que fizeram parte. Nesse sentido, foram elaborados dois roteiros básicos de questões. A coleta se deu no período de agosto a dezembro de 2009. Também pudemos, através das entrevistas, resgatar as visões e experiências que são expressas por eles mesmos. Processo importante para entendermos quais as concepções dos sujeitos envolvidos no projeto.

Cabe destacar que a escolha desses profissionais foi feita pelo interesse dos professores contatados em participar das entrevistas. Dessa forma, a pesquisa empírica foi organizada por meio dos depoimentos dos atores do processo. Ao longo de nossa análise pudemos refletir sobre as interpretações de cada sujeito sobre a iniciativa do poder municipal.

No geral, o nosso objetivo com as entrevistas era enriquecer o panorama histórico da EJA municipal, ouvindo outros atores do processo, como os educadores, pedagogos e dirigentes escolares e parceiros do projeto. Foi importante esse procedimento, porque por meio dele é que conseguimos mais informações e subsídios para nossas reflexões acerca do projeto pesquisado, bem como suprir eventuais lacunas.

Quanto aos questionários, de caráter também quantitativo por causa de seu tratamento estatístico, partimos de algumas indagações: *a que nos referimos quando falamos de EJA articulada à educação profissional? Quais os impactos dessa articulação para os egressos, tanto em sua trajetória escolar quanto na inserção, reinserção, permanência e mobilidade do mundo do trabalho?*⁹

A aplicação do questionário feita com 31 egressos foi uma das formas de refletir e analisar os impactos sociais de políticas públicas e programas governamentais. Nessa mesma linha de pensamento Deluiz (2003) ressalta que:

Esta avaliação tem por objetivo investigar os efeitos e/ou resultados das ações de educação profissional buscando analisar os impactos objetivos e substantivos, em termos de uma efetiva mudança nas condições sociais prévias de trabalho e vida dos egressos dos cursos e os impactos subjetivos, relacionados às mudanças na percepção dos concluintes sobre a sua qualidade de vida, expectativas e necessidades. A avaliação pode se ampliar se comparados os resultados alcançados e os não-alcançados; os esperados e os inesperados; os positivos e os negativos; os imediatos e os de médio/ longo prazo; os resultados para os indivíduos e os grupos. (DELUIZ, 2003, p. 173).

Esses estudos nos permitem conhecer e analisar as contribuições de qualquer projeto ou experiência educativa na formação dos estudantes, bem como permite que esses egressos avaliem todo o processo por que passaram, dentre outras contribuições. Destacamos dois aspectos importantes em uma pesquisa com egressos: o primeiro refere-se ao mundo do trabalho, levando em conta que nossa pesquisa tem como objetivo também mapear a inserção dos egressos nas ocupações; o segundo diz respeito ao processo educativo, afinal, essa pesquisa pode oferecer subsídios para organizar e discutir concepções curriculares e

⁹ O questionário está posto no Apêndice B deste trabalho.

reorganização de espaços escolares, atendendo a demanda real por uma educação de qualidade, democrática e emancipatória. Em síntese, buscou-se, por meio dele, traçar o perfil dos egressos, conhecer sua trajetória escolar, a sua atual realidade no mercado profissional, e quais os significados atribuídos à formação oferecida pelo poder público.

Na aplicação dos questionários, buscamos identificar quais as contribuições do projeto para que os trabalhadores atendidos tivessem uma inserção no mercado de trabalho. Para além disso, analisamos os significados que os educandos egressos atribuíram a essa experiência educativa.

Por fim, a análise, organização e tratamento final dos dados se deram por uma reflexão sobre todo o material empírico coletado. Esse tipo de trabalho corresponde à organização, apresentação e descrição dos resultados, considerando a reflexão sobre a relação entre os dados e os objetivos de nosso estudo. Ao longo dos capítulos, principalmente os de análise do questionário aplicado, fizemos a triangulação entre os dados coletados da análise documental e das entrevistas. Nesse sentido, é importante também lembrar Minayo (1994, p. 22), quando salienta que “[...] o conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente excluindo qualquer dicotomia.”

Quanto à organização e análise dos dados, foi feita a partir de uma determinação de categorias de análise: perfil dos sujeitos, trajetória anterior à EJA, experiência no PROEJA e inserção no mercado de trabalho – todas trabalhadas no capítulo 5. Outras categorias de análise foram determinadas depois da coleta de dados, são elas: significados atribuídos pelos gestores e educadores, quais as expectativas dos educandos de acordo com o depoimento dos docentes, bem como a avaliação do projeto de todos, desenvolvidos no capítulo 4. Tudo isso permitiu a implantação da pesquisa.

Assim, nesse capítulo apresentamos a metodologia da pesquisa, mostrando como se deu todo o processo desde a seleção, coleta e análise de dados. No capítulo a seguir, desenvolvemos de forma mais detalhada a história da EJA e da educação profissional.

3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: HISTÓRIA DE DISCRIMINAÇÃO E CONQUISTAS

*Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje
y la educación de adultos para un futuro viable.*

(VI CONFINTEA, 2009)

A educação de jovens e adultos (EJA), com suas características singulares, é uma modalidade educativa reconhecida pela lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, mais especificamente descrita nos artigos 37 e 38¹⁰ cujo início teve como uma forte matriz a educação popular. Nessa perspectiva, fomenta-se a educação comprometida e participativa, orientada pelo princípio de uma aprendizagem como um processo de reflexão e transformação contínua do mundo. Por isso, a EJA, como essência, tem em seu processo de ensino/aprendizado, a busca pela centralidade nos sujeitos, a flexibilidade de atendimento e, por consequência, o comprometimento com a mudança social.

E para alcançar esses objetivos essa modalidade ainda tem, na contemporaneidade, muitas lutas a serem travadas. No decorrer de sua história, temos uma participação popular muito importante para que a EJA, hoje, fosse reconhecida como modalidade educativa, embora as concepções de educação reparadora ainda permaneçam vigentes em muitas propostas e programas. Cabe destacar o importante lugar da participação civil, por meio dos movimentos sociais, na construção de políticas públicas, sobretudo quando falamos da promoção e organização da EJA. Nesse sentido, não é difícil perceber que essas instituições e organizações sociais apresentam ações pautadas no princípio da educação emancipatória – concepção muito mais presente nesses movimentos do que nas ações propostas e efetivadas pelo Poder Público. Mesmo reconhecendo que essa atuação social não consegue sozinha promover a EJA, sobretudo porque é necessária a intervenção e regulação da oferta da EJA por meio de iniciativas governamentais e também porque é dever do Estado, é importante mencionar o papel estratégico dos movimentos sociais no processo de efetivação da construção de direitos e na conquista por espaços significativos de ação nas políticas educacionais. Assim, no contexto de oferta da EJA, percebemos o crescente número de

¹⁰ De acordo com essa legislação, a Seção V, art. 37, destina a educação de jovens e adultos àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

parcerias entre governo e diferentes setores sociais. Contudo, grande parte das estratégias de atendimento ainda são percebidas como intervenções pontuais ou de caráter compensatório¹¹.

A EJA enquanto modalidade educativa começou a ter uma estrutura financeira realmente efetiva quando foi promulgada a lei nº 11.494/2007, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)¹² em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Essa foi uma conquista importante, demandada por mais de uma década (1996-2007) por setores organizados da sociedade civil e pelos movimentos sociais defensores da ampliação efetiva do direito constitucional de “educação para todos”.

Contudo, a EJA ainda é uma modalidade que tem recursos financeiros mais escassos, se comparada ao ensino fundamental. Para além dessa distinção, tal modalidade requer ainda um pensar diferente no seu desenvolvimento já que há diferenças teóricas, estruturais e pedagógicas entre o sistema “regular de ensino”, pensado para as crianças e adolescentes, e o que é estruturado para a educação de pessoas jovens e adultas.

Diante dessas diferenças tão significativas, os esforços e atenções para o atendimento dos sujeitos desse processo colocam a EJA em pauta no sistema educacional, principalmente, quando se trata do Poder Público. Entretanto, Haddad e Di Pierro (2000) afirmam que nos anos 90, as políticas educacionais se mostraram esvaziadas do direito social à educação em qualquer idade, apresentando um movimento em que as responsabilidades do Estado e da sociedade civil eram delimitadas pela oferta de “projetos” de educação de jovens e adultos.

Na atualidade, acreditamos que para a efetivação do direito à EJA, no que concerne à educação como um direito que se efetiva ao longo da vida (como referendado na Declaração de Hamburgo), são necessárias políticas educacionais que levem em consideração, como já mencionado, as especificidades dos adultos e jovens, promovendo uma organização curricular e um atendimento diferenciado para a demanda da EJA. No entanto, isso se apresenta como um grande desafio, ao longo da história da oferta da EJA. Dessa forma, na visão de Moura (2006):

¹¹ Tomando como referência diversos autores como Di Pierro (2001), Haddad (2007), Machado (2009), percebemos que a EJA, apesar de se apresentar nesse quadro de políticas focais, precisa caminhar para uma efetiva ação do Estado, no sentido de se responsabilizar pela educação para todos.

¹² A instituição do FUNDEB está fundamentada na Constituição Federal de 1988, tendo como legislação correlata a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.94/96), e por bases legais específicas a Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro de 2006, a Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 e a lei nº 11.494/2007.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, como modalidade nos níveis fundamental e médio, é marcada pela descontinuidade e por tênues políticas públicas, insuficientes para dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito, nos termos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. (MOURA, 2006, p. 5).

Nesse sentido, discutiremos na próxima seção, após a exposição de uma breve retrospectiva da EJA em seu contexto internacional e nacional, as estratégias políticas de organização da modalidade EJA no município onde a experiência foi realizada. Assumimos, portanto, o desafio de, neste capítulo, explicitar, de uma forma sucinta, como se articulam as discussões teóricas, pedagógicas e conceituais em nível mundial, nacional e municipal, de acordo com o que se segue.

3.1 A EJA e algumas tendências mundiais

Nesta seção, remontamos de forma breve um histórico das concepções e tendências instituídas em alguns documentos internacionais que se dedicam à discussão da educação para pessoas jovens e adultas. Esse parâmetro foi delimitado porque será importante nas análises que dizem respeito ao contexto do município onde a proposta da EJA se estabeleceu. Poderemos, assim, instituir comparações sobre até que ponto o Poder Público municipal se apresenta sintonizado com as principais reflexões mundiais sobre a EJA.

No âmbito dos organismos internacionais, Haddad (1992, p. 3) declara que: “A EDA (Educação de Adultos) veio ganhando reconhecimento internacional de maneira crescente e universal; veio, também, ganhando estatuto próprio, diferenciando-se do ensino regular, tanto conceitualmente quanto através das suas práticas.”

A mais importante referência para nossas análises serão as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA)¹³, na medida em que vêm exercendo papel fundamental no redimensionamento das questões relativas ao direito à educação e, principalmente, à educação de pessoas adultas, o que percebemos na afirmação de Ireland (2009):

¹³ As CONFINTEAs vêm sendo realizadas desde 1949, com 12 anos de intervalo, em média. Assim, até o momento aconteceram seis conferências: na Dinamarca, em 1949; no Canadá, em 1960; no Japão, em 1972; na França, 1985; na Alemanha, em 1997. A última delas aconteceu em dezembro de 2009, no Brasil, deslocando pela primeira vez a CONFINTEA para a América do Sul.

Cada conferência chegou a acordos sobre questões específicas num novo espírito de cooperação e propósito globais e, ao mesmo tempo, buscou articular seus temas e planos de ação aos das outras conferências de uma forma deliberada, fortalecendo o entendimento comum do processo de desenvolvimento que frisava o papel da democracia e o respeito a todos os direitos humanos e às liberdades fundamentais, incluindo o direito ao desenvolvimento. (IRELAND, 2009, p. 45).

Cada uma das conferências reflete as principais tendências mundiais organizadas para garantir o direito à educação¹⁴, porque se configurava como um espaço de reunião de diversos segmentos da sociedade (governo, civis); todos pensando ações coletivas em prol de se promover a educação emancipatória, na qual os sujeitos possam se conscientizar, participar e promover uma sociedade mais democrática, perseguindo o que Freire (2008, p. 100) tanto “pregou”: “[...] a necessidade de uma educação corajosa, que enfrentasse a discussão com o homem comum, de seu direito àquela participação.”

Nesse contexto mundial, um capítulo significativo na realização das CONFINTEAS foi a realização da última conferência no Brasil, em 2009. Ressaltamos que esta conferência, realizada em Belém-PA foi importantíssima, uma vez que nela foi reiterado o papel fundamental da educação e, principalmente, da educação de jovens e adultos, com o objetivo de fazer avançar e se efetivar o direito à educação ao longo da vida¹⁵.

Outras conferências anteriores também demarcaram seu espaço, como, por exemplo, o Fórum Mundial de Educação para Todos, realizado em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, sob a bandeira da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Nela foram estabelecidos princípios para a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, que reafirmam a educação como um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro (DECLARAÇÃO DE JOMTIEN, 1990).

É importante destacar que esse evento significou o primeiro passo na cooperação entre alguns organismos internacionais como o Banco Mundial, *United Nations Children's*

¹⁴ A I CONFINTEA realizada em 1949, em um contexto de pós-guerra, trabalhou com o tema direcionado ao efetivo atendimento e cooperação entre as instituições para desenvolver a educação de adultos. Já a CONFINTEA de 1960, realizada em Montreal-Canadá, se mostrou uma conferência direcionada a reforçar o papel do Estado e sua real importância nos sistemas de ensino, na promoção e estruturação da EJA. De lá para cá, as CONFINTEAs ocorridas em 1972, 1985, e 1997, se configuraram como uma grande conquista no âmbito da instituição do direito à educação para todos.

¹⁵ Segundo consta no documento oficial Marco de Belém (2009, p. 2): “*Suscribimos la definición de educación de adultos, establecida por primera vez en la Recomendación de Nairobi sobre el desarrollo de la educación de adultos de 1976 y desarrollada en la Declaración de Hamburgo de 1997, según la cual la educación de adultos denota ‘el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad’.*”

*Fund*¹⁶ (UNICEF), *United F.C Educational, Scientific and Cultural Organization*¹⁷ (UNESCO) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), procurando realizar ações conjuntas não só para a educação, mas também no que diz respeito à regulação da ampliação da democracia social, cultural e política, com métodos de desenvolvimento justos que superem a pobreza e a miséria dentro de cada país e entre os países (HADDAD, 1992).

O que percebemos é que são muitos os avanços e recuos quando nos referimos à EJA. Dentre eles, cabe salientar, primeiramente, o desafio de se passar da oferta de uma educação meramente compensatória a pensar formas de atendimento que privilegiem a oferta de educação desde a alfabetização inicial até o acesso a outros níveis de ensino, na perspectiva de uma visão contínua e ampla. Para além disso, é importante ressaltar a necessidade de estabelecer uma educação para as pessoas jovens e adultas que considere todas as dimensões desses sujeitos, seja na vida familiar, na comunidade ou na participação social, e também priorize uma aprendizagem baseada no reconhecimento das vivências e experiências desses adultos.

Quanto às lacunas, elencamos as formas de organização da EJA pelo Poder Público que se constituem, em sua maioria, meramente como uma oferta baseada no princípio da escolarização. Assim, no geral, não se pretende alcançar uma política educacional direcionada para a educação como um direito de todos, mas um atendimento meramente voltado às concepções compensatórias. Arroyo (2006, p. 26) afirma que “[...] o direito à educação continua restrito ao ensino fundamental e à idade de 7 a 14 anos.” Estratégias políticas não vão ao encontro das principais diretrizes pensadas para a EJA, seja nacional ou mundial; apresentam-se com características negativas como indefinição, falta de compromisso público e improvisação (ARROYO, 2006). No que tange às concepções nacionais e internacionais, a fala de Ireland (2009) ilustra bem o contexto atual:

O atual contexto foi ainda exacerbado por uma das piores crises financeiras, acoplada a uma recessão econômica, a abater-se desde a grande depressão de 1929. Claramente, a complexidade da conjuntura mundial coloca imensos desafios para a EJA, nesse momento de balanço. Talvez o que se espera da CONFINTEA de Belém seja um novo processo de síntese em que resgatemos o sentido integrador da educação e do desenvolvimento centrado no ser humano e a sua capacidade de ir além do instrumental e do remedial, recuperando a sua vocação para facilitar transformações. (IRELAND, 2009, p. 55).

¹⁶ Fundo das Nações Unidas para a Infância.

¹⁷ Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas.

Um ponto positivo é que essas discussões e movimentos mundiais possibilitam aos participantes e fomentadores do campo da EJA potencializar sua capacidade de se posicionar diante do cenário atual de lutas pela efetivação do direito à educação. Veremos a seguir, em nossa revisão histórica, o destaque sobre os elementos da legislação, da concepção e dos princípios da EJA em âmbito nacional.

3.2 A EJA em contexto nacional

O refazer da história, pelo direito à educação, desafia-nos, para que seja possível de novo acreditar na história como possibilidade, que reinvente o direito à vida de todos, com todas as diferenças, como iguais.

(Jane Paiva)

A conquista da EJA como direito é reconhecida em diversos espaços, sejam acadêmicos, sociais, políticos e/ou institucionais. Contudo, há um longo percurso a se fazer para além desse patamar do reconhecimento, para então começarmos a perceber ações e práticas que levem os educandos da EJA a conquistar seus espaços. São muitos os desafios presentes a fim de se consolidar a luta histórica dos movimentos sociais em uma oferta educacional que caminhe para contemplar não só a alfabetização como integrante da EJA, mas, sobretudo, para promover a continuidade dos estudos em outros níveis de ensino e modalidades. Nessa perspectiva, é importante pensar várias estratégias como: ações de formação para os educadores, sem, no entanto, deixar de falar em um sistema de monitoramento e avaliação da qualidade dessa educação.

Em relação à atuação das políticas públicas nessa trajetória de construção de uma EJA, é importante entender a concepção dessa modalidade de educação que o sistema público propõe dentro de sua política pública de implementação em suas unidades educacionais. Nesse sentido, Arroyo (2006) entende que são vários os indicadores de que o Poder Público vem assumindo o dever de oferecer a EJA. Dentre eles estão a criação do espaço institucional da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), o financiamento para essa modalidade, e as estruturas gerenciais de EJA que compõem os organogramas institucionais das secretarias estaduais e municipais.

Entretanto, as políticas públicas destinadas à EJA são, em muitos casos, feitas por programas pontuais, emergenciais pertencentes a um contexto de soluções conjunturais (ARROYO, 2006). Dessa forma, se queremos pensar uma política pública que garanta atendimento qualificado e condições de permanência dos trabalhadores da EJA, outro quadro educacional se faz necessário. Arroyo (2006, p. 21) afirma que nessa reconfiguração, dentre todos os indicadores, “[...] um dos mais promissores é a constituição de um corpo de profissionais educadores(as) formados(as) com competências específicas para dar conta das especificidades do direito à educação na juventude e na vida adulta.”

Nesse sentido, neste breve resgate da EJA no Brasil, não podemos deixar de mencionar algumas datas que compõem a trajetória da EJA nacional, na qual constatamos a construção dessa modalidade enquanto direito negado ao longo da história.

Iniciemos por 1947, ano em que predominavam as campanhas nacionais de alfabetização e uma de destaque é a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA – 1947/1952). Esse evento foi a primeira campanha realmente de massa, regulamentada pelo Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), que atendeu à UNESCO – nessa época o Brasil já possuía mais de 50% de adultos analfabetos (FÁVERO, 2004).

Em 1958, demarcamos a realização do II Congresso de Educação de Adultos, presente no contexto da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, a qual tinha como objetivo diminuir os altos índices de analfabetismo. Tal congresso foi promovido pelo governo federal, com o intuito de organizar um espaço que propiciasse a reflexão sobre as campanhas para alfabetização de adultos e novos caminhos a trilhar.

No contexto dos anos 60, encontramos a figura do educador Paulo Freire, que contribuiu (e ainda contribui) com seu pensamento político-pedagógico dialógico e libertador, pregando a valorização dos saberes e o diálogo de saberes entre o educando e educador. Freire (2005, p. 78) afirma que “[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente.” Vários foram os espaços de atuação e reflexão desse educador, a saber: o Movimento de Cultura Popular (MCP); o Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife; a experiência de Angicos e o Programa Nacional de Alfabetização, do MEC.

No que tange à regulamentação nacional, alguns marcos da legislação que demonstravam bem a concepção do Estado na década de 70 quanto à educação de jovens e

adultos, reafirmavam a doutrina do ensino supletivo. Dentre eles, remetemo-nos ao parecer nº 699/72 e à LDB (nº 5.692/71) no capítulo destinado ao ensino supletivo, em que o art. 24 estabelece que:

Art. 24 - O ensino supletivo terá por finalidade:

a) suprir, a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;

1) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

De 1971 a 1985 foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que tinha como entendimento a deflagração de uma lógica da alfabetização funcional e de semiprofissionalização. Sua grande meta era “erradicar” o analfabetismo e colocar esses educandos no mercado de trabalho (BEISIEGEL, 2007).

Um marco histórico importante na regulamentação da EJA é a Constituição de 1988, que estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado: “[...] a educação é direito de todos e dever do Estado e da família”, e ainda, ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive sua oferta garantida para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria, apontando possíveis ações do Estado que contemplassem o resgate a uma política educacional mais efetiva para essa modalidade (SOARES, 2006).

No final dos anos 80 e na década de 90, presenciamos um novo movimento da sociedade civil e de movimentos sociais organizados no sentido de “conquistas e lutas” no campo da EJA. Isso se deu através da organização e da criação de fóruns estaduais, assim a sociedade civil se organiza para promover uma participação efetiva junto ao Estado, visando conseguir benefícios e reconhecimento para a educação de adultos e, além disso, tentando intervir nas proposições e ações do Poder Público.

Vários pesquisadores (ARROYO, 2007; PAIVA, 2009, MACHADO, 2009, dentre outros) apontam que o governo federal tem apresentado diversos programas e estratégias no que diz respeito ao atendimento da EJA. Para isso, a União articula também com os estados e os municípios essa função, bem como mobiliza organizações não-governamentais e da sociedade civil para suprir essa demanda.

Historicamente, alguns períodos da organização do atendimento educacional foram tidos como um tempo de difundir diversas experiências, nas quais predominavam os

princípios da *produtividade*. Esta concepção estava presente em órgãos como o Banco Mundial, cujas ações de promoção da EJA eram sempre relegadas a segundo plano, sem prioridade de atuação. As instituições econômicas entendiam que os custos destinados à educação de pessoas jovens e adultas eram altos quando comparados aos benefícios, e então recomendavam a aplicação dos recursos no ensino fundamental *regular*. Justificavam que o analfabetismo seria erradicado com a universalização do ensino. Por essa razão, muitas ações aconteceram apenas com o objetivo de organizar o atendimento aos jovens e adultos sob a forma de projetos e programas.

Assim, destacamos alguns programas da referida década como o Plano Nacional de Formação e Qualificação Profissional (PLANFOR), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Alfabetização Solidária e o Programa Recomeço que foram algumas das tentativas da União para atendimento da EJA. No tocante ao PLANFOR, a oferta se deu por meio de parcerias entre organismos governamentais e não governamentais, organizações da sociedade civil, sindicatos, e outros. Esse programa foi instituído em 1995 pelo Ministério do Trabalho.

O PRONERA foi criado em 1998, concebido inicialmente pela articulação entre o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); foi delineado envolvendo a parceria entre a União (responsável pelo financiamento), universidades (responsáveis pela formação) e sindicatos ou movimentos sociais do campo (responsáveis pela mobilização dos educandos e educadores) (HADDAD, 2007)¹⁸. Já o Programa Alfabetização Solidária (PAS) se estruturou em 1996 por meio do Conselho de Comunidade Solidária (órgão vinculado à Casa Civil da Presidência da República). Esse programa tinha o objetivo de atender aos adultos e jovens não alfabetizados, mobilizando um movimento de solidariedade nacional.

Com relação ao Programa Recomeço, criado em 2001, podemos destacar que era um apoio aos estados e municípios para atender a EJA de ensino fundamental. O programa consistia no repasse de recursos financeiros aos governos parceiros para ampliação das vagas de EJA e durou até 2003.

Retomando a participação da sociedade organizada no processo de consolidação e luta pelo direito dos jovens e adultos à educação e ampliação da EJA, espaços públicos

¹⁸ Lembramos que esse programa continua em vigor, sendo reestruturado e ressignificado, dado a intervenção dos próprios sujeitos envolvidos. Hoje já superou e muito a lógica da mera alfabetização, chegando a financiar projetos de educação superior, como a Pedagogia da Terra.

destinados a discussões, reivindicações e diálogos foram organizados. O primeiro fórum nacional foi instituído no Rio de Janeiro, seguido depois pela instituição de fóruns em outros estados. Nesse contexto, esses fóruns promoveram, em 1999, o Primeiro Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA). Esse encontro representou a luta pela ampliação e melhoria da qualidade da educação para pessoas jovens e adultas, bem como a proposição da cooperação política entre as instituições. Esses princípios iam ao encontro ao que havia sido estabelecido na Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro.

Porém, Ventura (2008) explicita a natureza dos ENEJAs da seguinte forma:

Para a compreensão da natureza dos ENEJAs, é preciso observar que a sua origem não esteve associada a uma demanda de articulação nacional de movimentos surgidos em nível local ou regional. Ao contrário, surge de uma demanda do Poder Público em articulação com a UNESCO e traz, portanto, sua marca e influência desde a origem. Por um lado, o Encontro Nacional foi que estimulou e desencadeou a organização de Fóruns estaduais; por outro, os Fóruns e o próprio ENEJA se tornaram possíveis pela estratégia de parceria entre Estado, sociedade civil e organismos internacionais, tornando-se um espaço de interesses ambíguos, contraditórios e de difícil conciliação. (VENTURA, 2008, p. 217).

Contudo, para reiterar a importância desse movimento, resgatamos a afirmação de Machado (2009):

Não há na história da educação brasileira uma modalidade de ensino que tenha vivido essa experiência de convivência, tensa, mas duradoura, de um movimento permanente que luta pela institucionalização de uma política pública de direito, como é o caso da educação voltada para jovens e adultos, com essa capilaridade que atinge, hoje, todos os estados brasileiros. (MACHADO, 2009, p. 33).

No tocante à estruturação do governo para atendimento e reconhecimento da EJA, o Ministério da Educação (MEC), em 2004, criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)¹⁹. Tal órgão é responsável por todas as questões relacionadas à redução das desigualdades educacionais, promovendo a participação de todos os cidadãos na proposição de políticas públicas e ações que assegurem a ampliação do acesso à educação. Essa tônica da diversidade passa a ser um elemento novo nas ações voltadas para a EJA após a criação da SECAD (MACHADO, 2009).

¹⁹ O site oficial do MEC define essa secretaria: “A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), criada em julho de 2004, é a secretaria mais nova do Ministério da Educação. Nela estão reunidos temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena, e diversidade étnico-racial, temas antes distribuídos em outras secretarias.” (Site disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816>).

Nesse sentido, ilustramos nossas discussões sobre o atendimento da EJA, citando Paiva (2006):

No embate da prioridade para a alfabetização de adultos, muitas vezes defendida pelos níveis ministeriais *versus* continuidade da EJA, bandeira antiga dos educadores e dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, o Governo brasileiro reconhece o movimento histórico nacional e internacional de luta em defesa do direito à educação para todos, assumindo o desafio de organizar, como política pública, especialmente, a área de EJA, não se restringindo mais ao campo da alfabetização. (PAIVA, 2006, p. 32).

Ressaltamos o Plano Nacional de Educação (PND), lei nº 10.172/2001 que estabelece objetivos e metas para a EJA. Dentre elas, erradicar o analfabetismo até 2010, bem como, assegurar em 2005 a oferta de educação de jovens e adultos, no nível equivalente aos anos iniciais do ensino fundamental, para 50% da população de 15 anos ou mais. Além disso, estabelece até 2010 a oferta de cursos equivalentes às quatro séries finais do ensino fundamental para toda a população de 15 anos ou mais que concluisse as quatro iniciais.

No cenário atual, a EJA é ponto de pauta e discussão no campo da legislação. A Resolução nº. 03 de 16 de junho de 2010²⁰, apresenta aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA, assim como para certificação nesses exames, e ainda regulamenta a EJA, desenvolvida por meio da educação a distância.

Por fim, neste breve histórico da escolarização dos adultos inferimos que existe muito mais empenho por meio das mobilizações sociais de forma coletiva ou individual do que necessariamente tentativas do Poder Público. Dessa forma, mudanças conceituais foram surgindo e, aos poucos, sendo incorporadas a alguns projetos e práticas educativas relacionadas ao atendimento da EJA. Face ao exposto, percebemos que essa modalidade de ensino conquistou muitos espaços e mais parceiros, porém ainda tem muito a caminhar no sentido da busca por um espaço que promova, efetivamente, mudanças nas práticas e concepções da política educacional. Conforme Machado (2009), o grande objetivo que se pauta nos princípios dos “militantes”, estudiosos, movimentos sociais e sociedade organizada é desenvolver uma modalidade com concepções e ações, estas, voltadas para a constituição de uma política pública articulada com um arcabouço legal, financiamento e participação dos movimentos sociais na consolidação de uma educação como direito. Seguindo esse viés

²⁰ Disponível em :<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=66&data=16/06/2010> acesso em jun. de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos, desenvolvida por meio da Educação a Distância.

faremos no próximo item a discussão sobre o protagonismo no atendimento da EJA municipal.

3.3 A EJA municipal

A municipalização – que já é um fenômeno nacional em matéria de educação, após a Constituição Federal de 1988, reforçada com a LDB/96 – é uma tendência da EJA que parece irreversível no que concerne ao ensino fundamental.
(Jane Paiva).

Nossa finalidade nessa seção é mapear as políticas educacionais de Contagem, relativas à EJA, visando refletir sobre o avanço ou não do atendimento da escolarização de jovens e adultos na perspectiva de uma política pública. Portanto, depois de apresentarmos algumas das concepções sobre EJA que fazem parte do cenário mundial e nacional no capítulo anterior, pretendemos refletir sobre as ações governamentais organizadas para EJA, principalmente a partir da década de 90, tendo por base a análise documental dos projetos, programas e iniciativas diversas do governo municipal no que se refere ao atendimento e ao funcionamento no sistema educacional da modalidade educativa desde a alfabetização até a expansão do nível de escolaridade entre jovens e adultos.

3.3.1 Quando novos personagens entraram em cena: considerações sobre o atendimento da EJA em Contagem (de 1994 a 2006)

Lembramos que, nacionalmente, a década de 90 representou, para a EJA, avanço ainda no contexto da Constituição de 1988, que reconheceu a educação como direito de todos e dever do Estado, firmando o ensino fundamental como obrigatório e gratuito, *independentemente da idade*, o que foi um passo importante na legitimação do atendimento e organização dos municípios em prol do direito à educação para jovens e adultos.

Nesse contexto de conquistas, o município de Contagem, atendia no ensino fundamental, a partir de 1989, as pessoas jovens e adultas por meio de dois programas

específicos²¹, a saber: Programa de Educação Básica (PEB – curso regular de suplência) e Projeto Coruja (ensino regular noturno). Em 1994²² iniciou-se um atendimento distinto na E.M. Estudante Leonardo Sadra. Tal atendimento foi elaborado com o objetivo de diminuir os altos números de estudantes evadidos e reprovados no ensino regular noturno. De acordo com os documentos da época, esse atendimento era para “[...] os alunos com idade mínima de 16 anos, que não conseguiram vencer o curso de 5ª à 8ª série no período regular e hoje são trabalhadores que buscam conciliar estudo e trabalho.”²³ Abria-se, então, um outro espaço diversificado para atender as pessoas jovens e adultas. Conforme explicitado em documento da época: “[...] a necessidade de oferecer uma alternativa de escolarização correspondente às quatro últimas séries do ensino fundamental, organizadas em 4 (quatro) semestres.” (Relatório da Secretaria de Educação, 2001, s/pág.), estruturado na forma de suplência. Segundo os documentos, os profissionais que iriam atuar nas cinco turmas seriam selecionados por meio de entrevistas.

A estrutura de profissionais constante na proposta foi organizada assim: os educadores teriam três tardes (15h/a) para o trabalho coletivo e planejamento de propostas de trabalhos pedagógicos. Esse tempo tinha como objetivo construir uma proposta pedagógica, adequando-a aos princípios e diretrizes do projeto instituído pelo Poder Público, e ainda para organizar a produção de material didático para ser utilizado com os estudantes.

Depois da E.M. Estudante Leonardo Sadra, o projeto foi se ampliando na rede municipal. Outras escolas se propuseram a implementar a suplência, apresentando uma organização pedagógico-administrativa diferenciada que consistia em contratos docentes para 20 aulas semanais para trabalhar somente no horário noturno, sendo que 12 aulas eram de efetivo trabalho com os alunos, e as 8 restantes destinadas à organização do coletivo de professores do noturno para pensarem ações e projetos pedagógicos. Esse grupo não contava com as tardes de trabalho coletivo como na organização da escola anterior.

Nesse sentido, evidenciamos a intenção de se promover rearranjos no atendimento a pessoas jovens e adultas no município, mas não podemos inferir que as concepções e princípios discutidos mundialmente se faziam presentes nessas pautas municipais. Mas, acreditamos que essa legislação poderia produzir ou até mesmo potencializar a oferta de EJA

²¹ Em várias bases legais municipais encontramos a denominação programa e projetos quando se trata de EJA.

²² Histórico baseado nos documentos oficiais do município pesquisado.

²³ Trecho retirado do *Adendo ao Regimento Escolar das Escolas Municipais de Contagem* (CONTAGEM, 1993). Este novo atendimento também teve como base legal a resolução nº 386/91 do Conselho Estadual de Educação.

em âmbito local, baseada, entre outros documentos, na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Nessa lei a EJA é definida como uma modalidade da educação básica, nos níveis fundamental e médio, acrescida de funções específicas. Oliveira (2005) apresenta em sua discussão aspectos sobre a regulamentação das políticas educacionais, explicitando que:

As novas formas de gestão e financiamento da educação que tiveram sua emergência na década passada, nos anos de 1990, constituem medidas políticas e administrativas de regulação dos sistemas escolares. Na realidade, tais medidas, implantadas em contexto de reformas que muitas vezes extrapolam o setor educacional, surgem como supostas soluções técnicas e políticas para a resolução de problemas de ineficiência administrativa dos sistemas escolares ou da busca por racionalização dos recursos existentes para a ampliação do atendimento, vindo ainda acompanhadas da ideia de transparência (prestação de contas e demonstração de resultados) e de participação local. (OLIVEIRA, 2005, p. 763).

Vale ressaltar ainda o descompasso com os princípios dos mais importantes eventos de EJA, ou seja, a V CONFINTEA que reafirmou a necessidade de ampliar o conceito existente sobre a educação para pessoas jovens e adultas (IRELAND, 2008)²⁴. Já detalhado em seções anteriores, destacamos que a V CONFINTEA ressaltou a defesa de duas vertentes complementares: a escolarização e a educação continuada que resultaram em dois documentos: a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro (UNESCO, 1997, p.19), “[...] que sistematizaram e divulgaram os conceitos de educação continuada ao longo da vida e de necessidades de aprendizagem, calcados nas perspectivas da cooperação e da solidariedade internacionais para um novo conceito da educação de adultos.”

Mesmo diante de toda essa movimentação e discussão no cenário nacional e internacional, ainda não se percebe um movimento dos gestores do município para que estes se insiram tanto nessas novas discussões quanto na participação da sociedade civil acerca da educação para jovens e adultos, diferente do que percebermos nesse mesmo período em âmbito nacional.

No ano de 1997, o que se pode constatar de estratégia política municipal é a necessidade de adaptar a demanda com relação à oferta de EJA, somente para melhor atender e suprir as demandas existentes. Os gestores não se mostravam, efetivamente, em busca de reflexões sobre as concepções mais contemporâneas da EJA para política educacional local. Assim, o que prevalecia no município era o atendimento do ensino regular noturno e da

²⁴ Retirado da apresentação *EixoV: formação e valorização profissional temática: educação para todos ao longo da vida*, em palestra da Conferência Nacional de Educação Básica (IRELAND, 2008).

necessidade de adequação da suplência às novas diretrizes (LDBEN/96). Tendo esse fato como referência, iniciou-se um processo de reestruturação do atendimento e, aos poucos, as escolas começaram a mudar de suplência para o novo atendimento, através do projeto denominado Projeto de Correção de Fluxo Escolar (PCFE), que durou até 2005²⁵. Esse novo projeto apresentava-se com o seguinte objetivo em seu art. 1º: “Fica instituído na Rede Municipal de Ensino o ‘Projeto de Correção de Fluxo Escolar’, estratégia pedagógica de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar.”²⁶ Percebe-se a lógica supletivizada de educação para os jovens e adultos e não uma concepção de educação como direito, democrática e emancipadora.

Nesse sentido, Paiva (2005), afirma que esse tipo de organização da EJA ocorria porque, diante das restrições que o FUNDEF impunha sobre a EJA, ou seja, sem agregar a essa modalidade recursos financeiros próprios, “forçavam” os municípios e estados a estruturarem formas de aceleração de estudos para concorrerem aos recursos destinados programas federais de atendimentos à EJA.

Sintetizando, podemos evidenciar a permanência no município de concepções ainda arraigadas no que diz respeito ao atendimento somente compensatório²⁷ das pessoas jovens e adultas, apresentando iniciativas emergenciais, de curta duração, sem continuidade.

No entanto, constatamos também que havia um movimento mais intenso quanto à formação e discussão sobre o atendimento da EJA em Contagem. Assim, encontramos nos documentos municipais muitas ações no sentido de promover o conhecimento da avaliação sobre essa modalidade por parte dos sujeitos envolvidos. Foram organizados encontros com os educadores do noturno, com o objetivo de trocar experiências, perceber os conflitos e propor mudanças. O Poder Público também solicitava às escolas avaliações sobre os projetos pedagógicos desenvolvidos pelas unidades escolares. Todavia, nesse período em Contagem,

²⁵ Instituído pelo decreto nº 9.915, de 4 de maio de 1998. Institui na Rede Municipal de Ensino o Projeto de Correção de Fluxo Escolar nas escolas noturnas de Contagem. 1998a.

²⁶ Trecho retirado no decreto nº 9.915, de 04 de maio de 1998. Institui na Rede Municipal de Ensino o Projeto de Correção de Fluxo Escolar nas escolas noturnas de Contagem. 1998a.

²⁷ “A educação compensatória tem como finalidade compensar lacunas ou deficiências no processo educativo. Apresenta-se com o princípio que a infância e a adolescência são o tempo certo para a aquisição de conhecimento, através da escolarização formal. Assim, a EJA é destinada e entendida como um processo educativo baseado no suprimento de deficiências do processo anterior.” (DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2000, p. 121).

constatado em documentos, há o conhecimento da existência de encontros como do Fórum Mineiro de EJA e Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA). Apesar desse “conhecimento” sobre esses grupos de discussão e acompanhamento da EJA em território nacional, a participação dos gestores era enquanto ouvinte, não havia uma integração oficial no fórum enquanto gestores públicos e parceiros na construção de uma EJA como política pública. Contudo, efetivamente não encontramos nas referências os princípios e concepções desses eventos para a EJA que vão ao encontro da consolidação da aprendizagem ao longo de toda a vida, ou até mesmo a adesão oficial do município as esses movimentos.

Percebemos, também, uma formulação de políticas públicas sem a participação dos diferentes representantes da sociedade civil a fim de contribuir efetivamente para se organizar uma proposta de atendimento às pessoas jovens e adultas. Os gestores públicos aplicavam a lei e faziam as suas prescrições normativas e, assim, se organizavam em um sistema hierarquizado e vertical.

Outras formas de atendimentos continuavam sendo pensadas, como por exemplo, o decreto nº 10.429, de 23 de março de 2000, que instituía na rede municipal de ensino o Projeto Alternativo de Alfabetização (PROALFA). Do texto oficial retiramos seu principal objetivo: “[...] tendo em vista a necessidade de criar alternativas educacionais capazes de contribuir para a erradicação do analfabetismo no município.”

Ainda sobre esse projeto, a Diretora entrevistada declara que o PROALFA apesar de não ter sido implantado pela prefeitura de Contagem, foi apresentado a outras instituições. Foi uma tentativa de colocá-lo em prática. Mais uma vez nos deparamos com ações pontuais, destinadas somente ao atendimento específico de uma demanda de alfabetização. Assim, destacamos aspectos do projeto como: um projeto de curta duração, ausência de ações de acompanhamento e avaliação, bem como de mecanismos que assegurem aos estudantes continuidade de seus estudos. Diante de contexto, Haddad (2007) mostra que nossos desafios também estão não só no atendimento dos jovens e adultos que não nunca frequentaram a escola, mas também daqueles que não obtiveram sucesso no processo de aprendizagem enquanto estavam nos bancos da escola.

Cada vez torna-se mais claro que as necessidades básicas de aprendizagem dessa população só podem ser satisfeitas por uma oferta permanente de programas que, sendo mais ou menos escolarizados, necessitam institucionalidade e continuidade, superando o modelo dominante nas campanhas emergenciais e **iniciativas de curto prazo**, que recorrem à mão de obra voluntária e recursos humanos não-especializados, características da

maioria dos programas que marcaram a história da educação de jovens e adultos no Brasil. (HADDAD, 2007, p. 118, grifo nosso).

Nesse contexto histórico, concomitante à nova proposta organizada pelos gestores municipais, está o principal marco legal na Legislação Nacional, que foi a Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, baseadas no conjunto de formulações sobre a especificidade da EJA expressas no parecer CNE/CEB nº 11/2000. Nele podemos destacar que:

- muda a nomenclatura de ensino supletivo para EJA;
- enfatiza o direito público subjetivo dos cidadãos à educação;
- estabelece as funções: reparadora, equalizadora e qualificadora;
- distingue a EJA da aceleração de estudos;
- assinala a necessidade de contextualização do currículo e das metodologias;
- recomenda a formação específica dos educadores.

Mesmo diante de diretrizes nacionais a respeito da EJA que indicavam uma nova forma de organização, encontramos em Contagem, no ano de 2001, o quadro de atendimento por meio de projetos, a saber: Projeto Correção de fluxo Escolar -PCFE, ensino regular noturno (suplência), Projeto Alternativo de Alfabetização- PROALFA, parceria com a empresa GERDAU. Diversas frentes de atendimento acabavam não fortalecendo a modalidade da EJA como política pública de necessidade real de aplicação de esforços e financiamento, mostrando que atuações fragmentadas não alcançavam os objetivos elencados. Esses atos acompanhavam as ações políticas do governo federal (Fernando Henrique Cardoso) que eram basicamente voltadas a tendências de descentralização do financiamento e do atendimento à EJA, que eram organizadas sob a forma de parcerias, levando a uma consolidação da posição marginal da educação básica na política educacional. Nesse sentido, Ventura (2008, p. 119) explica que:

A EJA passa a apresentar-se de forma mais ampla, mais fragmentada e mais heterogênea. Tais características, entretanto, não alteram sua marca histórica: ser uma educação política e pedagogicamente frágil, fortemente marcada pelo aligeiramento, destinada, predominantemente, à correção de fluxo e à redução de indicadores de baixa escolaridade, e não à efetiva socialização das bases do conhecimento; estar comprometida com a permanente

construção e manutenção da hegemonia inerente às necessidades de sociabilidade do próprio capital.

Ainda no ano 2000, a rede de ensino de Contagem lançou um informativo no dia 3 de fevereiro, com o objetivo informar a todos sobre alguns dados da educação de jovens e adultos do município. Nele são reveladas as formas de atendimento, até então, para os adultos contagenses, reafirmando o compromisso, segundo os gestores, em tornar realidade a educação direito de todos.

No ano de 2005, outro governo tomou posse. O marco de novas transformações e proposições se iniciou aí a partir da eleição da candidata identificada com uma proposta de governo democrático-popular e a incorporação das demandas dos movimentos sociais à agenda política imediata²⁸. Dentre as primeiras estratégias dessa nova gestão para organizar o atendimento à EJA encontra-se a reorganização do organograma da Secretaria de Educação do município, com a instituição de uma Diretoria de Educação de Jovens e Adultos, que pretendia, não ser apenas mais uma nova nomenclatura, mas a quebra das concepções vigentes da política de atendimento da EJA e constituição de um grupo específico destinado a pensar uma nova política pública educacional que atendesse as pessoas jovens e adultas. A esse respeito, nos baseamos em Machado (2009) que declara:

O que se espera, todavia, é que a possibilidade de institucionalização das coordenações de EJA nas instâncias das secretarias de educação contribua para a formação de uma nova geração de gestores que perceba a importância fundamental das ações articuladas para o avanço das políticas para a EJA. MACHADO (2009, p. 31).

Depois do organograma pronto, destacamos aqui a impressão de um dos gestores entrevistados sobre esta nova organização:

*Nesse primeiro desenho da Secretaria de Educação, a EJA estava dentro da Coordenadoria de Educação Profissional, porque a gente já tava com essa ideia [...] de que **o trabalho, a categoria trabalho, o eixo trabalho**, que isso era uma coisa muito presente na vida do aluno da EJA. Ou ele (aluno) já viveu a experiência do trabalho, ou ele saiu da escola por causa do trabalho. Ou ele retorna à EJA, porque ele não tá conseguindo trabalho. Então, o trabalho é presente, perpassa a vida desse sujeito o tempo todo. E a gente queria nesse primeiro desenho, que a Educação de Jovens e Adultos*

²⁸ Arroyo (2005 apud HADDAD, 2007), destaca que, com a “guinada” à esquerda nos processos eleitorais a partir da primeira metade da década de 90, existia um momento propício à efetivação da EJA como direito. Da mesma forma, Haddad (2007) destaca a conjuntura positiva para a transformação profunda das políticas voltadas para a EJA, experimentada por muitas administrações municipais com a eleição de partidos políticos de esquerda e centro-esquerda e a consequente ida de militantes sociais para o seio da gestão pública.

fosse integrada. Começamos com o plano-piloto, mas a ideia era de que se o piloto desse certo, ele fosse expandido. (GESTORA 1, grifos nossos).

Pretendia-se estabelecer um consenso sobre essa modalidade, junto com representantes da sociedade civil, concebendo-se a EJA enquanto direito à educação e não como política compensatória. Assim, pretendia-se promover uma concepção de educação ao longo da vida, sem tempos predeterminados e rígidos, e comprometida com a tradição humanística e o desenvolvimento democrático e sustentável (LIMA, 2007). Inferimos, então, que começava a aproximação – pelo menos conceitual – por parte dos gestores responsáveis, das discussões sobre EJA que estavam sendo feitas em âmbito nacional e, até mesmo, internacional.

Em 2005 com a nova gestão assumindo o governo, os gestores, como uma das suas primeiras ações, organizou a análise dos dados disponíveis sobre os altos índices de evasão escolar dos estudantes da EJA nos anos passados. Esses dados já apontavam para a necessidade de organizar alternativas de oferta de EJA, já que os projetos anteriores não atenderam “as finalidades para os quais foram instituídos”²⁹. Fica clara assim, a importância de acompanhar as novas discussões e princípios que regem a EJA.

Simultaneamente, o novo governo em âmbito nacional, estabelecia novos princípios e proposições para o atendimento da EJA, oficializados em documentos. Diante disso, o novo governo municipal procurou sintonizar-se com esses princípios, como atestamos no trecho abaixo, retirado do *Adendo ao Regimento das Escolas Municipais de Contagem – Modalidade: Educação de Jovens e Adultos*³⁰:

Capítulo I – dos Objetivos.

Art. 1º. Constituem objetivos da Educação de Jovens e Adultos (EJA):

I. Assegurar àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos o direito à educação:

II. Viabilizar oportunidades educacionais apropriadas ao alunado, considerando suas características, seus interesses, condições de vida e trabalho;

III. Possibilitar o desenvolvimento do educando, conscientizando-o para o exercício da cidadania e estimulando seu senso crítico;

IV. Assegurar a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola de segmentos da sociedade como idosos, negros, mulheres, pessoas com deficiências, etc.;

V. Valorizar a experiência extra-escolar. (CONTAGEM, 2006, p. 53).

²⁹ Conforme avaliação dos gestores.

³⁰ Esse marco legal municipal foi mais um dos resultados no sentido de sistematizar as diretrizes da EJA nas escolas de Contagem.

Dentre muitas demandas e planos, os novos gestores tinham como objetivo: definir concepções da modalidade de EJA em Contagem, organizar material pedagógico específico, promover formação continuada em serviço para os educadores de EJA, articular espaços de troca de experiências, oferecê-la em outros horários, e implementar a EJA articulada à educação profissional³¹. Segundo o documento *Propostas para a reestruturação da Educação de Jovens e Adultos de Contagem* (CONTAGEM, 2005b)³², os então gestores pretendiam:

Construir uma educação que atenda a essa demanda histórica e rompa com a inexistência de políticas públicas para essa modalidade já que ao fim e ao cabo, o projeto existente na rede municipal de educação (correção de fluxo escolar) não se constitui como EJA, principalmente se considerarmos esse “vácuo” político intrinsecamente ligado à ausência de financiamento específico para a implementação da EJA e da forma na qual está estruturado, não atende mais a “necessidade” social da cidade. (CONTAGEM, 2005b, s/pág.).

Na concepção dos gestores desse contexto histórico, pelo menos para o grupo que foi instituído para isso, a EJA é uma importante modalidade de educação diferente da adotada até então. Tinha-se como objetivo a implantação da política educacional de Ciclo de Formação Humana (fase adulta) nas escolas que apresentavam atendimento noturno, assimilando o atendimento da política pública educacional de ciclo de formação humana já existente no ensino regular diurno. Dentre as muitas proposições presentes nos documentos, destacamos a seguinte:

A política do ciclo supracitada pretende romper com a lógica de “educação bancária”, descrita por Paulo Freire, em que o professor (“fonte de conhecimento”) deposita o seu saber na cabeça dos alunos – o que é mais inconcebível ainda em alunos adultos, com vários saberes da vida social consolidados; sendo assim, faz-se mister discutir concepções de currículos, metodologias e avaliações para os ciclos. (CONTAGEM, 2005b, s/pág.).

Vários documentos confirmam a concepção da EJA enquanto uma educação que se efetive ao longo da vida, possuindo viés da continuidade e relacionando-se com a construção do sujeito de acordo com a sua idade. Vale destacar também nesse documento o seguinte princípio:

Reafirmando o intuito de promover o rompimento com a lógica de educação compensatória que se dá pela reposição de um tempo perdido no passado, pela ideia de que os educandos da EJA são aqueles que não aprenderam na idade apropriada ou que sempre fora âncora de políticas educacionais que

³¹ Objetivos descritos em documentos oficiais do município.

³² Esse documento foi construído pelos gestores que estavam assumindo o governo naquele momento, consiste em uma proposta de reorganização, plano de ação, do atendimento da Educação de Jovens e Adultos.

visaram a acelerar e a certificar jovens e adultos para diminuir índices estatísticos. (CONTAGEM, 2005b, s/pág.).

Em outro documento oficial do município, apresentam-se as concepções pretendidas sobre a Educação de Jovens e Adultos, os *Cadernos da EJA* afirmam que:

[...] considerar o sujeito-educando, não pela “ausência”, ou pela negatividade (sujeito não alfabetizado, não escolarizado, não concluinte do ensino fundamental), mas, pela sua rica trajetória de vida, mesmo marcada pela negligência do Estado, significa, também, (re)significá-lo como portador de direitos inalienáveis, como a vida, a liberdade e a educação durante toda a vida. (CONTAGEM, 2006, p. 5).

Um marco legal da nova política do município foi a portaria nº 012/2005, de 12 de agosto de 2005³³ que institui os representantes da Secretaria de Educação (SEDUC) em uma comissão com outros representantes da sociedade civil ligados à educação. Essa comissão teve como eixo principal a elaboração dos princípios e diretrizes norteadoras da EJA. Princípios esses que foram apresentados, referendados na I Conferência de Municipal de Educação e divulgados através da publicação municipal *Cadernos da EJA*. Essa publicação serviu como embasamento à regulamentação da EJA no Conselho Municipal de Educação (CME). Esta foi a principal marca qualitativa na EJA no período descrito. Outro balizador importante nesse processo de regulamentação foi o parecer nº 40/2007 de 21/06/2007 do CME e o *Adendo ao Regimento Interno das Escolas Municipais (2006)*.

A comissão ligada à SEDUC tinha também outros princípios de ação, dentre eles a formação docentes e de gestores. Esse coletivo de profissionais propôs o trabalho de formação dos integrantes por meio do estudo de alguns temas relevantes para a EJA, a saber: legislação e financiamento da EJA; base da organização do trabalho escolar (currículo integrado, tempos e espaços, avaliação); inclusão social; ciclo de formação da idade juvenil, adulta e 3ª idade. A atividade incluiu também palestras de especialistas do assunto. Depois desse processo formativo ocorreria o momento da confecção de documentos e o trabalho culminaria com um seminário onde se apresentaria o resultado aos professores do noturno.

³³ O ofício circular nº 15/2005, de 13 de junho de 2005 comunicava oficialmente todas as escolas o início das atividades do Grupo de Trabalho para a Educação de Jovens e Adultos, intitulado GT-EJA. Esse documento destacou quem eram os representantes e seus respectivos segmentos e indicava os dias e horários em que esse grupo de reunia. A oficialização desse grupo pretendia, segundo os gestores, fortalecer os canais democráticos na reconstrução da EJA em Contagem. Outro ofício o de nº 27/2005 do gabinete do secretário de Educação, reiterava a constituição do grupo de trabalho da EJA e faz uma convocação aos demais sujeitos da EJA, agora para uma plenária com a participação dos estudantes e outros educadores da rede, estabelecendo o mínimo de 3 representantes por turma. Foram três encontros regionais.

Na análise documental recuperamos a memória de algumas reuniões onde encontramos avaliações dos participantes que diziam:

[...] estava desanimada com a comissão, mas agora acredito que vai para frente.

Espero que o fruto do trabalho faça diferença para a rede. A EJA está jogada às traças é necessário renovar e transformar. O diferencial é formar.

Pontuo a ousadia da proposta da SEDUC em confiar na Categoria. Dessa forma, muda-se a relação de conflito para a cooperação. A comissão tem avançado a cada reunião. O desafio [bom] vai ser a construção do projeto pedagógico. (Registro da memória da reunião, 2005)

Podemos inferir que, na época, esta foi uma proposta que agradou os participantes da comissão eleita para repensar a EJA no município. Diante das profundas mudanças nas relações sociais, principalmente entre o Estado e a sociedade, “exigiu-se” a democracia como a efetivação dos direitos sociais. O fenômeno, no contexto de formulação de políticas públicas, diz respeito ao fortalecimento dessa democracia preocupada com as singularidades e a qualidade na educação. Essa negociação, resgatando a transparência e a participação dos representantes da sociedade, é uma tentativa de atender aos anseios da comunidade educacional.

Ainda nesse contexto, resgatamos uma fala transcrita em documento da Secretaria Adjunta na ata de um primeiro Encontro de Educação de Jovens e Adultos organizado pelos gestores, e ocorrido em 08/09/05: “Pontuou sobre a experiência de grupo da EJA que envolveu diferentes atores que discutem princípios. Destaca a necessidade de um controle social mais amplo para que a EJA deixe de ser despesa e passe a ser investimento.”

Fechando esse processo de construção coletiva, foi organizado do dia 25 de outubro de 2005, o seminário sobre as propostas para a EJA em Contagem. O objetivo desse encontro foi apresentar as propostas para a EJA no município, construídas pela comissão. Seria mais um espaço de discussão propositiva, em que os sujeitos da EJA vislumbrariam possibilidades e mudanças para essa modalidade no município. Depois desse encontro, a comissão tripartite sobre EJA se encerrou.

No decorrer da implantação da EJA, foram várias as demandas levantadas, dentre as quais destacamos: formar os professores sobre a temática de ciclo de desenvolvimento humano da juventude, do adulto e da velhice (concepções sobre currículo e avaliação); participar oficialmente do Fórum Mineiro de EJA; implementar a EJA com educação

profissional; retornar com o segundo vice-diretor para atuar no terceiro turno; aumentar o quantitativo de professores e garantir o tempo coletivo de estudo e planejamento; promover o acompanhamento sistemático por parte dos assessoria pedagógica da Secretaria de Educação; elaborar pesquisas para conhecer o perfil e expectativas dos alunos; discutir a distribuição de verbas e levantamento de material didático.

Nesse sentido, algumas escolas começaram, em forma de projeto-piloto, a implementação da modalidade de EJA. No quadro abaixo, trazemos o funcionamento escolar da Secretaria de Educação, que registrou o quantitativo total de 6.243 matrículas na Correção de Fluxo/EJA no ano de 2006, começou a acompanhar e a incentivar a recomposição do número de estudantes ao longo dos anos.

Quadro 1 – Quantitativo Projeto Correção do Fluxo/EJA

NRE(Núcleo Regional de Ensino)	Anos			
	2004	2005	2006	2007
Eldorado	2.404	2.166	1.632	1.591
Industrial	1.212	1.151	948	998
Ressaca/Nacional	1.357	1.268	1.430	1.649
Sede/Petrolândia	1.449	1.300	1.374	1.659
Vargem das Flores	659	364	859	1.101
Total	7.081	6.249	6.243	6.998

Fonte: Secretaria de Educação de Contagem (2008).

À medida que o atendimento foi se organizando e reestruturando, a EJA, em nível municipal, também resolveu aderir ao programa federal Brasil Alfabetizado. A partir da contrapartida exigida pelo MEC aos municípios parceiros, os gestores públicos deveriam configurar novos pressupostos a essa nova demanda com o intuito de garantir a continuidade dos estudos desses estudantes que passaram pelo programa supracitado.

Para cumprir as exigências do MEC, a secretaria municipal implementou outro projeto, o Projeto EJA Contagem³⁴. No corpo desse projeto identificamos as principais concepções vigentes do governo daquela época sobre o processo de ensino/aprendizagem e

³⁴ O Projeto EJA Contagem era uma tentativa do município local de atender os egressos do Brasil Alfabetizado em locais alternativos, ou seja, providenciar o aumento de turmas de EJA que atendam as especificidades desses estudantes. Segundo o documento oficial, “A diretoria de Educação de Jovens e Adultos da cidade pretende implementar uma ação de educação-alfabetização para atender os adultos do programa.” Esta iniciativa pública se organiza para atender a EJA em espaços como salões paroquiais, centros de cultura e lazer, dentre outros espaços comunitários. As características básicas dessa estrutura alternativa de atendimento não pretendem tirar da escola a prioridade de atendimento educacional, mas sim a estender para esses espaços o direito à educação para aqueles em que a estrutura tradicional não atende: os egressos do Brasil Alfabetizado, vigias, porteiros, trabalhadores do comércio, mães, etc.

formação dos educadores que atuariam nesse projeto. Assim, consta na proposta pedagógica do projeto que o processo de formação dos professores possibilitará construir instrumentos para uma reflexão autônoma sobre a sua prática, passando pelos seguintes princípios norteadores:

1. conceber a inclusão social do ponto de vista político para construir o processo emancipatório dos sujeitos;
2. formar o professor pesquisador de sua prática;
3. promover análises de experiências para subsidiar a teoria sobre o processo emancipatório dos sujeitos.

A seleção do corpo docente para atuar no projeto foi feita por meio de processo seletivo simplificado interno entre os educadores já efetivados na rede municipal e organizada pela equipe de gestores responsável pela assessoria das escolas de EJA. Os critérios de seleção são baseados na experiência com educação de adultos e educação popular e prática com projetos pedagógicos inovadores; no entendimento do significado político da inclusão social; na competência teórica e técnica com alfabetização/letramento de adultos; na disposição para buscar espaços alternativos de formação e na disponibilidade para participar do processo de formação (re)avaliando sua prática.

Vale destacar também que a inserção do município no cenário nacional e estadual de discussão sobre a EJA, via movimento dos fóruns de EJA (ENEJA e Fórum Mineiro), foi efetivada através do envio de representantes da Secretaria de Educação para se integrarem às discussões promovidas pelos fóruns. Articulados a estes movimentos, os gestores da Secretaria de Educação promoveram também o Fórum Metropolitano e dois Fóruns municipais no ano de 2006, com a participação de todos os segmentos envolvidos na EJA. Isso fez com que o reconhecimento dado às ações da EJA mostrassem o avanço da política educacional construída.

Concomitantemente, a nova estrutura de atendimento da EJA, até então Coordenadoria de Educação Profissional³⁵, pretendia organizar a implementação da EJA articulada à educação profissional. Um dos primeiros passos foi procurar formas de financiamento pelo governo federal. Em consonância com o todo o movimento em torno da EJA em nosso país, o que aparece é que a Secretaria de Educação assume como concepção

³⁵ Essa coordenadoria deixou de fazer parte no organograma da Secretaria de Educação de Contagem, em 2006 e se integrou à FUNEC.

fundamental o direito à educação em seu trabalho com a EJA, o que, embora esteja legalmente explicitado, percebemos que muito ainda se tem a fazer para se tornar na prática uma política pública. Assim, essa discussão vigente na modalidade de EJA é também basilar nas discussões engendradas pelo município de Contagem quanto à pretensão de articular a EJA à educação profissional.

Podemos, a partir do panorama apresentado aqui, afirmar o avanço das políticas educacionais do município referentes à EJA, em especial, no período após 2005. Destacamos que um importante movimento foi no sentido de pensar a EJA para além do atendimento à Alfabetização desses adultos e jovens, promovendo, assim a mobilização para a continuidade dos estudos e até mesmo a possibilidade de articulação com a formação profissional. Entretanto, mesmo com todas as tentativas de inovação trazidas pelos novos gestores, observamos que há um longo caminho entre as proposições, as ações normativas e as diretrizes e a efetivação. Ainda é presente o desafio de consolidar essas tentativas de atendimento de forma a garantir diretrizes públicas que não oscilem e não estejam à mercê de mudanças de governo, meramente políticas. É preciso que haja continuidade das ações governamentais. Os resultados seriam muito melhores se houvesse seguimento nos programas já implantados, pois evitaria perda de tempo e de dinheiro na criação de novos programas, como vem acontecendo ao longo desses anos. A articulação entre os parceiros é importante para tentar promover uma rede de ações voltadas ao atendimento e garantia do direito à educação a todos, independentemente, da idade.

Diante do exposto, procuramos neste capítulo descrever a trajetória da EJA municipal. Percebemos, assim, a existência de uma tentativa de organização das políticas para EJA, nesse período, mas sem identificarmos – embora houvesse uma pauta de discussão dos princípios – uma promoção da EJA de forma constante. Ressaltamos que houve um indicativo e promoção de espaço com a intenção de superar nas práticas educativas as concepções da educação reparadora e compensatória, consolidando uma dinâmica na trajetória da EJA municipal, não reforçando a cultura nacional de EJA no que diz respeito a enfatizar a certificação fácil e rápida. Por isso, ainda não se apresenta sistematizada uma política de EJA com o objetivo de realmente construir uma identidade municipal dessa modalidade. No decorrer do próximo capítulo vamos nos ater a analisar as tentativas do município estudado em promover, implementar e consolidar a EJA articulada à educação profissional por meio de ações políticas e educacionais que almejam oferecer um atendimento diferenciado na modalidade de EJA.

4 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS

Neste capítulo apresentaremos alguns aspectos da história da educação profissional³⁶ no Brasil, com os objetivos de contextualizar esse campo de estudo, e distinguir os principais conceitos e concepções que fortalecerão a análise no decorrer da investigação. Em um segundo momento, aprofundaremos a discussão, percorrendo a configuração do PROEJA, analisando suas principais diretrizes. Em seguida, sustentamos as reflexões que se estabelecerão ao longo dessa seção, baseadas nas análises das entrevistas feitas. É importante ressaltar que nos ateremos aqui a uma trajetória posta na legislação e nos estudos e análises de alguns teóricos, entre eles, Manfredi (2002), Cunha (2005) e Kuenzer (1997, 1999a, 1999b, 1999c, 2000, 2002) buscando resgatar princípios e práticas desenvolvidas na educação profissional.

Ao abordarmos os processos históricos de organização desse campo de estudo, mostraremos suas mudanças significativas no que diz respeito à concepção, diretrizes e tratamento legislativo no município pesquisado.

4.1 Do Brasil Colônia à Primeira República

No Brasil colônia, com a sua base econômica voltada para a monocultura (açúcar, em especial) organizada em um sistema escravagista, o ensino de ofícios era uma prática guiada pela transmissão oral; aprendia-se trabalhando e, diante disso, apresentava-se também uma ausência de formação padronizada e em massa. Já, no período Imperial, a educação dos mais pobres era centrada no ensino de ofícios, tinha natureza assistencialista e compensatória, voltada prioritariamente para os menos favorecidos, e desvinculada de uma educação mais geral. As tentativas de promoção de educação profissional nesse período, eram organizadas por associações civis ou esferas estatais. Algumas vezes eram resultados de articulações

³⁶ No Dicionário da Educação Profissional (2000, p. 133) “[...] o conceito de formação profissional tem sido substituído pelo de educação profissional. Tal flexão visa, pelo menos em tese, realçar a necessidade de substituir a ênfase no “saber fazer” e a concepção subjacente de modelar indivíduos dando-lhes uma forma determinada pelo objetivo fundamental de educar, de desenvolvimento integral do profissional.” Já na legislação mais recente, a lei nº 11. 741, de 16 de julho de 2008, o termo passou a ser denominado por educação profissional e tecnológica: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades.”

conjuntas entre essas instâncias. Em síntese, o quadro de atendimento era este: a preparação para os ofícios manufatureiros era de responsabilidade das academias militares, das entidades filantrópicas e dos liceus de arte e ofícios (MANFREDI, 2002).

Na República, diante do quadro de imigração, urbanização e industrialização, deram-se os primeiros passos para se promover outra organização da educação profissional, transformando-a em uma ação voltada ao atendimento de novas necessidades produtivas, entre elas a industrialização. Assim, o modelo educacional criado pelo então presidente da República, Nilo Peçanha, foi o das Escolas de Aprendizes e Artífices³⁷. Esse ensino industrial tinha o objetivo de preparar e criar hábitos laborais, formando uma força de trabalho que pudesse se integrar à nova realidade vigente.

Nesse contexto, a educação era tida como meio de disciplinar, moralizar e regenerar, por meio do trabalho, as classes pobres. Esta educação iria proporcionar o aprendizado de um ofício aos alunos de outros valores menores e não valorizados pela sociedade (KUENZER, 1999a). Com relação a esse aspecto histórico, de acordo com Wermlingere, Machado e Amâncio Filho (2007), a educação profissional durante a Primeira República ganhou outra configuração com a criação de Escolas de Aprendizes Artífices, mas sem perder seu caráter assistencialista, voltado às classes menos abastadas. Dessa forma, esse sistema acabava por incentivar a dualidade social da educação, ou seja, empregava-se uma educação com um modelo de formação direcionado às classes dominantes e outra específica para as classes dominadas.

No tocante à organização e estrutura das instituições que atendiam as classes mais pobres, essas escolas demonstravam condições precárias, tendo em vista sua falta de pessoal qualificado e muitas outras condições que eram necessárias para seu bom funcionamento. Nesse contexto, citamos a seguir a análise que Brandão (1999) faz acerca das Escolas de Aprendizes:

Analisando-se a legislação referente às Escolas de Aprendizes Artífices, desde sua criação até a “Consolidação” de 1926, fica claro que a profissionalização que se buscava era aquela baseada num conhecimento que se adquiria de forma empírica, em que o instrumento de trabalho era basicamente manual, uma ferramenta que o trabalhador manipulava numa relação direta com o objeto de seu trabalho. Naquele momento, o que se buscava desenvolver, portanto, era ainda o artesanato, a manufatura, a arte do ofício. (BRANDÃO, 1999, p. 18).

³⁷ A criação das Escolas de Aprendizes e Artífices se deu pelo decreto nº 7.566, era um total de 19 escolas, que depois deram origem às atuais Escolas Técnicas Federais.

Em síntese, ressaltamos que a organização da formação profissional, sob a responsabilidade do Estado, teve início em 1909. E, até o período de 1932, caracterizou-se com uma evidente “dualidade estrutural”. Isso quer dizer que existiam basicamente dois “tipos de educação”, uma imposta aos cidadãos que exerciam uma função instrumental e outra para os que exerciam as funções intelectuais (KUENZER, 1999a).

4.2 Do Estado Novo aos anos 80

Em outro contexto histórico, mais precisamente no Estado Novo, o ensino industrial assumiu uma nova configuração no que se refere à formação da mão de obra. A urbanização, o processo de migração interna e a intensificação da industrialização no contexto brasileiro trouxeram a necessidade de reformas educacionais. De acordo com Cunha (2005, p. 6): “[...] seria preciso valorizar a busca da qualificação profissional como algo que dignificava o trabalhador, algo que ele desejasse para seus filhos, não como um destino fatal, mas como algo dotado de valor próprio.” Essa configuração, no entanto, não quebrou a dicotomia escolar que se estabeleceu no período anterior, ou seja, ainda existia o ensino voltado aos menos favorecidos e outro voltado às classes dominantes. A respeito disso, Kuenzer (1999b) reafirma essa visão, dizendo que:

[...] havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre o capital e trabalho, traduzida no taylorismo-fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão, por um lado, e de execução, por outro. (KUENZER, 1999b, p. 88-89).

De forma geral, a educação profissional era vista como uma subeducação, mas havia algumas exceções: as Escolas Técnicas Federais, por exemplo, não enxergavam essa modalidade por esse ângulo. Esse movimento já denunciava o dualismo entre o ensino cultural e profissional, como reflexo de uma estrutura antidemocrática.

Entretanto, outros movimentos também iam contra a perspectiva dualista. Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação³⁸ combatia a dualidade do sistema educacional, lutando por formação de cursos acadêmicos e profissionais num mesmo estabelecimento

³⁸ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova acreditava e defendia que a escola deveria ser pública, obrigatória, gratuita e laica, se organizando pelas concepções da Escola Nova.

(MAGELA NETO, 2002) isso já demarcava um posicionamento menos discriminatório e mais igualitário entre educadores brasileiros. Seria uma forma de atendimento que possibilitaria uma integração mais real entre as modalidades de educação.

Abrimos aqui um parêntese nessa trajetória de configuração da modalidade de educação profissional, destacando a inserção do setor privado na oferta da educação profissional em seus estabelecimentos. Na década de 40, houve um impulso real do sistema de formação profissional, desenvolvendo-se sob a marca do setor privado (sendo a definição e controle empresarial). A gestão da educação profissional que era, prioritariamente, estatal foi mudando à medida que a demanda pelo ensino profissional aumentou, sendo ofertada também em instituições de formação profissional privadas (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI). Dessa forma, boa parte da oferta da formação profissional passou ao controle do sistema empresarial. De acordo com Manfredi (2002) o “Sistema S”³⁹ aparecia como um mecanismo de racionalização e controle da mão de obra e como força ideológica de incentivo à integração social entre capital e trabalho.

Na década de 60, essa história ganhou mais um capítulo quando, mais precisamente em 1961 com a promulgação da primeira LDB nº 4024/61, conquistou-se a equivalência entre o ensino regular e a formação profissional, revogando as restrições para a entrada no ensino superior daqueles estudantes que concluíram o ensino técnico (KUENZER, 1999c).

Mas, a seguir, em pleno Regime Militar, configurou-se um novo retrocesso político educacional refletido na legislação brasileira, no ano de 1971, através da lei orgânica nº 5692/71. Especificamente nessa lei, foi estabelecido o ensino médio de profissionalização compulsória, justificado, na época, em função da demanda do mercado de trabalho por técnicos, surgida em decorrência do crescimento econômico. Mas, segundo Manfredi (2002) isso foi uma tentativa fracassada de implementação do ensino técnico obrigatório. E também, de acordo com Cunha (2005):

[...] a implantação da lei nº 5692/71 foi cheia de peripécias, desde os floreios ilustrados dos membros do Conselho Federal de Educação, que discorriam sobre o mundo do trabalho com uma desenvoltura desconcertante, até os disfarces das escolas das redes públicas e privadas para fazerem crer que

³⁹ O Sistema S é formado pelas instituições: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural; Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio; Serviço Social do Comércio; Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; Serviço Social da Indústria; Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte; Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas.

ofereciam ensino profissionalizante para formar técnicos e auxiliares técnicos. (CUNHA, 2005, p. 15).

Diante desses impasses criados pela profissionalização obrigatória do então 2º grau, o governo retrocede e promulga a lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Nela o termo *qualificação para o trabalho* foi trocado pelo termo *preparação*, considerado como objetivo geral do 1º e 2º graus. Na visão de Cunha (2005, p. 205), “[...] o termo intermediário foi mudado de qualificação para preparação, assumindo uma conotação bem mais difusa, de modo que praticamente qualquer conteúdo poderia ser associado, ainda que remotamente, à profissionalização.” Essa nova lei acabou por representar o esvaziamento do ensino profissionalizante do chamado 2º grau (atual ensino médio). Essa alteração legal dispensou a obrigatoriedade da profissionalização, levando muitos cursos a se voltarem exclusivamente para a formação geral. Ainda no contexto da lei supracitada, para Kuenzer (1988, p. 136), essa legislação “[...] completa o ciclo conservador, abrindo as portas para os cursos propedêuticos, de cunho livresco e teorista, restaurando nostalgicamente aos anos 50/60, através de um modelo de educação geral que forme um jovem culto e polido, tal como o dirigente da velha sociedade.”

Na seqüência, em 1978, cabe registrar as profundas alterações na rede tecnológica federal. O governo iniciou a transição de algumas escolas técnicas para Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), os quais tinham como finalidade: preparar os estudantes para o mundo do trabalho e ainda propiciar a continuidade dos estudos em nível universitário.

4.3 Da década de 90 aos anos 2000...

Podemos destacar que na década de 90 aconteceu uma profunda mudança na educação profissional, a partir do governo Fernando Henrique Cardoso.

Assim é que as políticas educacionais, sob o ideário neoliberal da década de 1990 e sob um avanço quantitativo no ensino fundamental e uma mudança discursiva aparentemente progressista no ensino médio e na “educação profissional e tecnológica” aprofundam a segmentação, o dualismo e perpetuam uma relação débil entre ambas. (FRIGOTO, 2007, p. 1138).

Em síntese, a reforma da educação profissional brasileira dos anos 90 articulou-se com as tendências mundiais, as quais eram baseadas nas diretrizes dos organismos

econômicos tais como o Banco Mundial. Isso forçou as escolas, em especial os CEFETs, a seguir uma racionalidade voltada para a necessidade de redução de custos e carga horária dos cursos, captando recursos por meio de parcerias, e ainda reconfigurando a formação dos educandos ao separar o curso técnico do ensino médio.

Assim, no campo legislativo, a partir da segunda metade dos anos 90, a educação profissional recebeu em 1996 um capítulo próprio, na lei federal nº 9.394, de 1996 (LDBEN), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em especial no Capítulo III. Dessa forma, de maneira diferente do que ocorria nos anos anteriores a 1961, retorna-se à separação entre a educação geral e Educação Profissional. Tais alterações ficam mais explicitadas no decreto n 2208/97 e na Portaria do MEC nº 10005/97, com o apoio do Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP.

O artigo 6º do referido decreto afirma que haverá cursos voltados para o desenvolvimento de “[...] habilidades e competências básicas, por área profissional” e também por “habilidades e competências específicas”⁴⁰. Posteriormente, o decreto nº 2 208, de 1997, aprofunda e cristaliza ainda mais a separação entre o ensino médio e a formação profissional. E mais, segundo Maués, Gomes e Mendonça (2008):

O mencionado decreto condicionou a aprovação de cursos à gestão tripartite composta por empresários e trabalhadores; favoreceu a experiência em detrimento da formação no tocante à contratação de professores; e reduziu os investimentos nas escolas da rede federal. (MAUÉS, GOMES E MENDONÇA, 2008, p.110)

Ainda sobre o contexto legislativo supracitado, é importante resgatar a contribuição de Frigotto (2007, p. 1139) quando diz que: “[...] o decreto nº 2.208/97 restabeleceu o dualismo entre educação geral e específica, humanista e técnica, destroçando, de forma autoritária, o pouco ensino médio integrado existente, mormente da rede CEFET.” O que se caracteriza aqui é uma reforma do ensino profissional na qual se recompõe a dualidade estrutural, exercida até os anos 60.

⁴⁰ Conforme a Resolução nº 04/99, da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional da Educação (CNE/CEB), competência é a “[...] capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.” (BRASIL, 1999b, s/pág.). Entretanto, ressaltamos as concepções de Manfredi (1998) quanto a isso: “A luz de processos mais amplos, a opção pelo modelo da competência (na acepção empresarial) estaria ancorada numa lógica de recomposição da hegemonia do capital, onde a ressignificação da qualificação e das estratégias de formação profissional fazem parte de um processo de ressocialização e aculturação da classe trabalhadora, tendo pro fundo reintegra-la aos novos modelos de produção e gestão do capitalismo em sua fase de transnacionalização”. (MANFREDI, 1998, p. 37)

Na sequência, com o governo Lula, assistimos à emissão do decreto nº 5.154, de 2004, que revogou o decreto nº 2.208, de 1997, restabelecendo a possibilidade de integração entre a formação regular (ensino médio) e a formação técnica (educação profissional). Assim, as instituições escolares passaram a ter a possibilidade de implementarem a educação profissional de forma integrada ao ensino médio. Entre vários outros, podemos citar os seguintes artigos desse decreto que especificam como se dará a articulação da educação profissional:

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II – concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III – subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

Como vemos, embora, esse decreto tenha retornado com a possibilidade de integração no ensino médio, ainda permaneceu a possibilidade de manutenção de cursos técnicos e ensino médio de forma separada, com o agravante de que tal parecer estabelece uma carga horária mínima exigida para os cursos integrados. O art. 4º do mesmo decreto trata sobre o seguinte:

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

I – os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II – as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

III – as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico.

[...]

§ 2º Na hipótese prevista no inciso I do § 1º, a instituição de ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da lei nº 9.394, de 1996, e as diretrizes

curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.

Ainda sobre esse decreto, o parecer CNE/CEB nº 39/2004 prevê três possibilidades de organização para a educação profissional técnica de nível médio. Dessa forma, a organização apontada diz sobre a simultaneidade, e não da integração curricular da formação técnica e a formação geral.

Atualmente, a LDBEN sofreu mudança através da lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008⁴¹, essa mudança estabelece novas diretrizes e bases da educação nacional para redimensionar, institucionalizar e integrar a educação profissional técnica de nível médio, a educação de jovens e adultos, e a educação profissional e tecnológica, alterando os artigos 37, 39, 41 e 42. Nesse sentido, o artigo 39 da lei nº 11.741, de 16/08 define que:

Art. 39 – 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.

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

Cabe destacar que, tanto em um governo quanto em outro, quando se fala em ações do Poder Público ligadas à educação profissional integrada à educação básica, deparamo-nos com algumas ações que foram destaque nesse contexto através da implementação de programas, a saber: o Programa Nacional de Qualificação do Ministério do Trabalho e Emprego (PNQ/MTE); o programa Saberes da Terra, voltado para formação do agricultor familiar; o Programa Brasil Alfabetizado, que visa incentivar o maior número de matrículas

⁴¹ Outra discussão importante no cenário nacional quanto à educação profissional, diz respeito as diretrizes curriculares para educação profissional no ensino médio. Em trecho retirado da carta do seminário da rede federal – EPCT, destacamos que: “Nos debates, foram explicitadas críticas à proposta do CNE, sobretudo por que essa não dá conta das discussões acumuladas em eventos recentes, tais como: a Conferência da Educação Profissional e Tecnológica (2006), o Fórum Mundial da Educação Profissional e Tecnológica (2009) e a Conferência Nacional da Educação (2010). Além disso, o teor das proposições do CNE não responde com a devida densidade questões incontornáveis da Educação Profissional de Nível Médio, especialmente a respeito de concepções e princípios da EPT e da organização e desenvolvimento curricular”. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/CartaSeminDiretrizesmaio2010.PDF>. acesso em junho de 2010.

no ensino fundamental, pretendendo incentivar os estados a promover a educação profissional; o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), criado pelo Conselho da Comunidade Solidária com o objetivo de desenvolver uma campanha de alfabetização; o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado com o objetivo de oferecer educação aos jovens e adultos assentados em comunidades rurais por meio dos processos da reforma agrária; e a Escola de Fábrica.

Outras ações se incorporam no sistema de ensino como, por exemplo, um programa voltado à educação profissional, organizado de forma a viabilizar a formação profissional inicial de jovens na faixa etária compreendida entre 16 e 24 anos. O Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM) que busca integrar, com uma pequena carga horária, educação geral e formação profissional.

Para reforçar a necessidade destes programas, ainda que reconhecendo suas precariedades, podemos constatar que uma forma de inserção no mundo adulto é quando se começa a trabalhar. Nesse contexto, Camarano, Mello e Kanso (2009) expuseram diante dos dados dos Censos Demográficos de 1970 a 2007 que há um aumento significativo da proporção de jovens que combinavam atividades de trabalho e estudo. No que tange à entrada do mercado de trabalho, a idade média era de 15,1 e passou para 15,8 anos entre os homens, e para as mulheres de 15,6 para 15,9 anos. Esses autores ainda constataram que a idade média em que os jovens deixam a escola aumentou de 15,4 para 18,1 anos, quando falamos dos homens, e para as mulheres de 15,5 para 17,8 anos. Os dados nos mostram que os jovens estão ficando mais tempo na escola, entretanto, quanto à idade para a entrada do mercado de trabalho tem uma mudança muito pequena. De acordo com Almeida *et al* (2009) as pesquisas com jovens como seu público, demonstram que a boa parte da juventude brasileira apresenta-se em uma situação de vulnerabilidade social como um agravante de estar inserida em uma trajetória escolar com interrupções e exclusão. Isso nos faz inferir a grande necessidade de se implementar políticas públicas que possibilitem uma maior escolarização e a profissionalização dos estudantes jovens.

Diante de todo esse contexto, de desejos de mudanças no governo Lula, destacamos outra ação nacional: o PROEJA, que será contemplado na próxima seção desse capítulo. Enfim, esses programas acabam por ter como sustentação legal a própria lei nº 9.394/96, bem como o decreto nº 5.154, de julho de 2004, já mencionado, que revogou o decreto nº 2.208/97 e (re)estabeleceu a “integração” do ensino regular com a educação profissional.

4.4 O PROEJA: aspectos sobre as definições, objetivos e fundamentação legal

A partir de 2005, diante do desafio imposto à sociedade contemporânea, impulsionado pelas lutas sociais e necessidade de formação profissional com aumento da escolaridade para as pessoas jovens e adultas, foi criado o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que entrou em vigor por meio do decreto nº 5.478, em 24 de junho desse mesmo ano. Esse decreto faz referência à implementação desse programa específico de atendimento das pessoas jovens e adultas (nível médio), articulada a um curso de formação técnica a ser oferecido nos antigos CEFETs⁴².

Dessa forma, por meio da portaria nº 2.080, o Ministério da Educação estabeleceu, na esfera dos até então chamados Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), das Escolas Técnicas Federais, das Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) e das Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais (ETV) as diretrizes para a oferta do PROEJA. Este programa, que sofreu alterações na base legal com o decreto nº 5840/2006, (que revogou o anterior), incentivou as supracitadas instituições públicas de ensino a oferecer o ensino médio integrado à Educação profissional, apresentando como um dos objetivos, a ampliação de espaços públicos da educação profissional para os adultos. Através desse novo decreto o programa passou a ser denominado: Programa nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos e ampliou a abrangência de atendimento para o ensino fundamental, bem como redefine as instituições que podem ser proponentes, com a inclusão dos sistemas de ensino estadual e municipal e entidades privadas nacionais de serviço social.

O Documento-Base do PROEJA (BRASIL, 2009b) acredita que a articulação da Educação Profissional à EJA torna mais significativa a aprendizagem já tem como princípios o currículo integrado e o reconhecimento dos sujeitos educandos. Para tanto, é importante perceber quais os significados construídos por esses sujeitos diante dessa nova prática educativa, analisar seus efeitos na inserção do mundo do trabalho não só quanto à

⁴² Atualmente os CEFETs são denominados por IFs (as Instituições Federais de Educação, Ciência e Tecnologia pela lei federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, por adesão dos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica e suas outras unidades como as Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais.

empregabilidade⁴³, mas também quanto ao trabalho como princípio educativo e balizador de uma proposta emancipadora de educação de trabalhadores, tentando assegurar formas variadas de inclusão e de melhorias nas condições de vida (RUMMERT, 2007).

Alguns trabalhos e artigos organizados por pesquisadores já apresentam considerações importantes sobre a trajetória e impactos desse programa para os estudantes. Nesse sentido, apresentamos algumas considerações importantes. De acordo com Rummert (2007), um ponto positivo no PROEJA foi o deslocamento das vagas já existentes para o atendimento do adulto no ensino médio. E mais, diante da situação desfavorável na questão sobre o financiamento para o atendimento da EJA, esse programa tem a possibilidade de criar mais um espaço de atendimento a essa modalidade de ensino, integrada à formação técnica. Já na avaliação de Machado (2006):

O PROEJA se estabelece e ganha significação nesse contexto de mudança paradigmática e de busca de universalização da educação básica, de ampliação das oportunidades de qualificação profissional e de perspectivas de continuidade de estudos em nível superior a um público portador de escolaridade interrompida, fator limitador das chances de melhor inserção na vida social e no mundo do trabalho. (MACHADO, 2006, p. 37-38).

Ao propor uma iniciativa dessas, envolvendo a escolarização e formação profissional inicial, o PROEJA oferece cursos que têm como objetivo proporcionar a formação profissional dos estudantes da EJA, bem como a elevação do nível de escolaridade. De forma geral, o Documento Base especifica, assim, os cursos que são oferecidos:

- 1 – Educação profissional técnica de nível médio com ensino médio, destinado a quem já concluiu o ensino fundamental e ainda não possui o ensino médio e pretende adquirir o título de técnico.
- 2 – Formação inicial e continuada com o ensino médio, destinado a quem já concluiu o ensino fundamental e ainda não possui o ensino médio e pretende adquirir uma formação profissional mais rápida.
- 3 – Formação inicial e continuada com ensino fundamental (5ª a 8ª série ou 6º a 9º ano), para aqueles que já concluíram a primeira fase do ensino fundamental. Dependendo da necessidade regional de formação profissional,

⁴³Com o projeto de Democratização do Ensino Tecnológico, as redes de escolas técnicas têm a denominação de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). Segundo o Dicionário da Educação Profissional (2000, p. 141), o verbete “empregabilidade” está “[...] baseado na posse ou no domínio de novas competências, o termo empregabilidade se refere às condições subjetivas de inserção e permanência dos sujeitos no mercado de trabalho, e, ainda, às estratégias de valorização e negociação de sua capacidade de trabalho.” Contudo, esse termo tem ganhado conotações não muito positivas, quando o Poder Público direciona seu sentido na responsabilidade do sujeito integração no mercado de trabalho de trabalho, sem levar em conta “a importância do local de trabalho” como espaço de exercício de direitos sociais, ou quando não considera a educação como prática democrática de preparação para o trabalho, difusora de cultura geral e de valores ético-políticos de emancipação social.

são, também, admitidos cursos de formação inicial e continuada com o ensino médio.

Quanto à faixa etária a ser atendida, a idade mínima para acessar os cursos do PROEJA é de 18 anos na data da matrícula e não há limite máximo. Nas diretrizes e bases legais encontramos os seguintes documentos que conduziram os processos de legalização da proposta: o decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006; a lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996; o decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004; os pareceres CNE/CEB nº. 16/99, nº. 11/2000 e nº 39/2004; e as resoluções CNE/CEB nº. 04/99 e nº. 01/2005.

Nos artigos 3º e 4º, do decreto nº. 5.478(revogado pelo Decreto nº. 5840/2006), foram identificadas as cargas horárias para os cursos com número de carga horária equivocada.

Art. 3º Os cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, no âmbito do PROEJA, deverão contar com carga horária máxima de mil e seiscentas horas, assegurando-se cumulativamente:

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

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

Art. 4º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, no âmbito do PROEJA, deverão contar com carga horária máxima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

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

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

III - a observância às diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos emanados do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio e para a educação de jovens e adultos. (Decreto nº 5478/2005)

No tocante a essa questão, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) apresentam suas críticas quanto a essa delimitação de carga horária a um tempo “máximo” determinado:

Observamos algumas incoerências na disposição sobre as cargas horárias que, a nosso ver, incorrem em deslizes éticos, políticos e pedagógicos. Primeiramente, não há por que defini-las como máximas. A redução da carga horária de cursos na modalidade EJA com relação aos mínimos estabelecidos em lei para a educação regular não deve ser uma imposição,

mas sim uma possibilidade. O sentido de tal possibilidade está no pressuposto de que os estudantes da EJA são sujeitos do conhecimento, com experiências educativas formais ou não, que lhes proporcionaram aprendizagens a se constituírem como pontos de partida para novas aprendizagens quanto retornam à educação formal. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1098).

Porém, com a revogação desse decreto pelo já citado decreto nº 5840/06 algumas mudanças foram alcançadas como a abrangência para a educação básica, abertura para que todo o “Sistema S” a possa também oferecer os cursos e a possibilidade de ofertá-los de forma concomitante (técnico em uma instituição e médio em outra). Atendo-nos ao contexto municipal, em se tratando de Contagem, em que há a perspectiva do atendimento exclusivo do ensino fundamental, vamos nos remeter também ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos na Formação Inicial e Continuada Integrada com Ensino Fundamental (PROEJA-FIC)⁴⁴. Nele os objetivos, que não são diferentes do PROEJA, são voltados à integração entre a formação inicial e continuada de trabalhadores e os anos finais do ensino fundamental, através da EJA. Essa possibilidade não entra em desacordo com o PROEJA. Aliás, o decreto nº 5.940, de 13 de julho de 2006, já previa no artigo 1º, inciso I, a articulação do ensino fundamental, conforme destacado no trecho a seguir do decreto:

§ 1 Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados:
I. ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, nos termos do art. 3, § 2, do decreto nº 5.154 de julho de 2004.

Um outro fator importante a ser mencionado é que o PROEJA-FIC tem como principal ação a integração entre o ensino fundamental na EJA e a qualificação inicial e continuada de trabalhadores. Dessa forma, o Documento Base (BRASIL, 2009a) destaca que:

Nesse contexto, a integração da formação inicial e continuada de trabalhadores com o ensino fundamental na modalidade EJA é uma opção que tem possibilidade real de conferir maior significado a essa formação, pois tem o poder de incidir diretamente na melhoria da qualificação profissional dos sujeitos aos quais se destina. Não se trata, de maneira alguma, de subsumir o conteúdo propedêutico do ensino fundamental a uma

⁴⁴ Atualmente a SECAC/MEC convidou as instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica para a implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação básica na modalidade de EJA, na formação Inicial e Continuada com Ensino Fundamental (PROEJA-FIC). Existe o programa PROEJA-FIC destinado ao atendimento da modalidade de EJA (ensino fundamental) articulada à educação profissional.

preparação para o mundo do trabalho, mas sim de garantir a totalidade do primeiro integrando-o à segunda. (BRASIL, 2009a, p. 19).

Para se ter a dimensão desse programa, segundo o MEC, em 2007 foram investidos no PROEJA aproximadamente R\$ 22 milhões. Além disso, o PROEJA deve impactar as Diretrizes Curriculares Nacionais e demais atos normativos do Conselho Nacional de educação, tanto no que diz respeito à educação profissional quanto à educação de jovens e adultos.

4.4.1 PROEJA: concepções e princípios

Muitas discussões em torno do decreto nº 5154/2004, se deram diante da seguinte questão: *como efetivamente se organizará o planejamento curricular que possa articular conhecimentos gerais e específicos, tendo como perspectiva uma educação voltada para a prática social e cultural?* O PROEJA, de alguma forma, tenta contemplar essa preocupação. Assim, o seu documento base (BRASIL, 2009b, p. 18) entende os sujeitos da EJA da seguinte forma:

Os estudantes do ensino fundamental na modalidade EJA são pessoas para as quais foi negado o direito à educação, durante a infância ou adolescência: homens e mulheres, brancos, negros, índios e quilombolas, trabalhadores empregados e desempregados, filhos, pais e mães, moradores dos centros urbanos e das áreas rurais. [...] Entretanto, observa-se que, quando retornam à escola, levam significativa gama de conhecimentos e saberes construídos ao longo de suas vidas.

Essa preocupação em reconhecer e incorporar outros conhecimentos para além dos saberes escolares é contemplada por Aranha (2003) quando afirma:

Epistemologicamente seria reconhecer e valorizar outro tipo de conhecimento para além do conhecimento sistematizado, socialmente valorizado. [...] denominado como conhecimento tácito. [...] o trabalhador, ainda que de forma assistemática, produz conhecimento, elabora um saber sobre o trabalho, que não é apenas constituído de noções de sobrevivência e relacionamento na selva competitiva do mercado de trabalho, mas que é também técnico. (ARANHA, 2003, p.105)

Ainda analisando os documentos do programa, podemos mencionar sua preocupação com as questões voltadas à formação e à educação como direitos. Segundo o Documento Base do PROEJA (BRASIL, 2009b, p. 34), a formação é um direito de todos:

Ao perseguir a construção de um modelo de sociedade no qual o sistema educacional proporcione condições para que todos os cidadãos e cidadãs, independentemente de sua origem socioeconômica, tenham acesso, permanência e êxito na educação básica pública, gratuita, unitária e com qualidade para as faixas etárias regulares, e que garanta o direito de aprender por toda a vida a jovens, homens e mulheres, independente dos níveis conquistados de escolaridade, firma-se a concepção de que a formação pode contribuir para a integração sociolaboral dos diversos conjuntos populacionais, e mais do que isso, para que constitua, efetivamente, direitos de todos.

Portanto, os princípios que norteiam o PROEJA são: inclusão da população nas ofertas educacionais das entidades públicas, com projetos pedagógicos inovadores que valorizem, inclusive, diversos saberes; inserção orgânica do PROEJA nos sistemas educacionais públicos; bem como ampliação do direito à educação básica pela universalização do ensino médio. Outros princípios norteiam o PROEJA: a proposta do trabalho como princípio educativo; pesquisa como fundamento da formação dos sujeitos, considerar as condições geracionais, de gênero, de relações étnico raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais; e um projeto político-pedagógico integrado, ou seja, integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas.

Nesse sentido, lançamos mão de outros autores que confirmam a necessidade de programas como PROEJA que tem em seu cerne a articulação educação básica e educação profissional. Nessa perspectiva, Machado (2009) vem colaborar com a discussão quando afirma que:

As modalidades de EJA e EP, como hoje são tratadas pela LDB, tiveram, ao longo do contexto histórico da política educacional brasileira, trajetórias bem distintas: enquanto o foco da EJA seguiu a insistente proposta de campanhas de “erradicação do analfabetismo” e ofertas compensatórias, como o ensino supletivo, o campo da EP foi sendo redirecionado do atendimento “aos indigentes” para o treinamento eficiente da mão de obra necessária ao avanço do capitalismo, principalmente o de base industrial. (MACHADO, 2009, p. 27).

O panorama aqui delineado, tanto no que concerne à concepção de educação, quanto às demandas do mundo trabalho, exige que repensemos a forma como é organizada sua carga horária com redução da formação específica, ainda que se constitua em processo de formação na integralidade do sujeito diante dos complexos processos produtivos que caracterizam o mundo contemporâneo. E, por outro lado, faz-se necessária uma política educacional pública diferenciada para a EJA que contribua com a promoção de uma educação de qualidade.

Sendo assim, as análises revelam avanços e contradições do PROEJA. Os avanços podem ser identificados como uma possibilidade importante e efetiva da EJA consolidar-se enquanto uma modalidade da educação, respeitando-se suas singularidades. Percebemos, inclusive, que o decreto nº 5.854/2006 vem ao encontro dos princípios fundamentais necessários à articulação da formação técnica e geral, na perspectiva de uma formação integral. Porém, ainda é necessário se pensar sobre as concepções de um currículo que seja realmente voltado à integração da formação geral e profissional, e não só uma “justaposição” das áreas de conhecimento.

Quanto aos aspectos contraditórios e mesmo negativos, podemos apontar a limitação de carga horária, possuindo uma redução significativa com relação a outras ofertas de modalidade de educação técnica, e abertura para a implementação pelo “Sistema S”, o que pode fragilizar os objetivos de formação de uma educação integral, e emancipadora do educando. Outros estudos (FISCHER *et al*, 2010) destacam dificuldades que dizem respeito à articulação do perfil dos estudantes com o currículo imposto, o que levaria à necessidade de se conhecer melhor os educandos do PROEJA, repensar os horários que acabam sendo incompatíveis com os do educando e, ainda, refletir sobre um currículo que leve em consideração as especificidades desses sujeitos da EJA.

Coerentemente com o exposto acima, Lopes (2009), que em sua dissertação analisa o PROEJA, afirma que tal programa ainda precisa avançar no sentido de construir mais estratégias e ações para se tornar uma política de Estado e mesmo diante dos aspectos que dificultam sua implementação, considera o PROEJA uma modalidade inclusiva, ainda que não garanta a permanência e o sucesso dos educandos de forma efetiva. Ainda nesse viés, segundo Castro, Machado e Vitorette (2010), o PROEJA:

[...] enquanto ação política, [...] cabe considerar que a educação integrada no PROEJA é um importante instrumento conscientizador e mobilizador, mas que, por si só, não se configura em solução para a situação dos jovens e dos adultos trabalhadores das camadas populares. (CASTRO; MACHADO; VITORETTE, 2010, p. 164).

4.5 A educação profissional articulada à EJA no município de Contagem

No início deste capítulo apresentamos, de forma breve, a história de atendimento às pessoas jovens e adultas na cidade de Contagem, sobretudo no período de 1998 a 2006.

Constatou-se que muitas foram as tentativas de oferta de educação para jovens e adultos ⁴⁵, porém, foi a partir de 2005 que a Secretaria de Educação, dentre várias frentes de atuação, cogitou a possibilidade do atendimento da EJA articulado às especificidades dos seus sujeitos trabalhadores. Muitos desses sujeitos estão em diversas realidades profissionais, dentre elas está a não incorporação ao trabalho formal e ainda engrossam as estatísticas de inserção no trabalho informal, bem como o subemprego. Assim, estamos diante de um cenário de dificuldades, posto aos estudantes trabalhadores da EJA, e relativo à inserção, permanência e mobilidade no mundo do trabalho. *Como lidar com essa vulnerabilidade social por que passa esse grupo? Que tipo de atendimento organizar de forma a contemplar suas necessidades do presente? Que políticas públicas fomentar diante dessas questões?*

Na seção seguinte apresentamos o projeto desenvolvido em Contagem, destacando seu percurso de implementação e estruturação, bem como as impressões e avaliações dos envolvidos no processo.

4.5.1 Histórico de implementação do projeto

A educação dos trabalhadores muitas vezes foi tratada de maneira marginal pelos poderes públicos. Nessa perspectiva, como explica Haddad (2007), o discurso que se fazia presente durante a avalanche neoliberal que se constatou no país na última década do século passado foi o de limitador do direito educativo, travestido de uma nova roupagem; e “[...] onde o direito é reconhecido formalmente, mas não são consignadas as condições para sua plena realização nos desdobramentos deste enunciado.” (HADDAD, 2007, p. 8).

É nesse contexto que o município de Contagem tentou estabelecer uma interface entre a EJA e a educação profissional, procurando construir uma educação geral que também atendesse uma formação profissional, entendida como um direito dos cidadãos, assegurado e estabelecido no artigo 214 da Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), em seu Capítulo III, Título V.

A gestão do município que se iniciou em 2005 contratou uma consultoria para assessorar a construção de um planejamento estratégico das secretarias de governo como um

⁴⁵ Esclarecemos aqui que só a partir de 2005 essa nomenclatura foi assumida pelos gestores públicos. Com ela também se estabeleceu outras posturas e princípios da EJA.

todo, conforme relatado em entrevista pelo Gestor 2. Um dos objetivos era primeiro identificar quais eram os entraves e dificuldades postos até então para aquele novo governo. E como estratégia elencada para a construção desse planejamento também estava o desejo de se ouvir a sociedade contagense, não querendo, como nas palavras do entrevistado, que “*Se repetisse a centralização das decisões e da política, na política de gabinete ou nas secretarias.*” (GESTOR 2).

Esse planejamento, tratando especificamente da Secretaria de Educação, definiu que a EJA, enquanto diretoria de EJA, naquele momento ficaria subordinada à Coordenadoria de Educação Profissional. Ainda de acordo com o Gestor 2: “*Criou-se essas duas instituições em função do desejo de fomentar uma política pública de educação profissional que fizesse frente ao que não existia.*” Nessa perceptiva de crescente no atendimento municipal em todo território nacional oferecendo a modalidade EJA, Paiva (2006) salienta que:

Muitas municipalidades, sensíveis aos anseios das pessoas, têm dado respostas para a Educação de Jovens e Adultos e sabem que governam para todos, não devendo excluir ninguém. Estas são, de fato, as experiências mais significativas, porque vêm construindo saberes, lideranças e legitimidade política. Os profissionais participam da formulação pedagógica e sua formação continuada segue sendo um outro processo de Educação de Jovens e Adultos. (PAIVA, 2006, p. 27).

Essa coordenadoria era uma “novidade” no organograma da Secretaria de Educação, e tinha como objetivo a promoção da articulação entre educação básica e formação profissional. Para alguns gestores da época, era um diferencial o fato de uma Secretaria de Educação abarcar as discussões da educação profissional no âmbito do ensino fundamental. Essa articulação era a possibilidade de oferecer aos trabalhadores uma formação diferenciada. Segundo os relatos dos gestores entrevistados, a supracitada gestão pública teve a iniciativa de organizar o “enlace” da EJA do ensino fundamental com qualificação profissional, na modalidade de EJA, baseada nos estudos de uma experiência já bem estabelecida da cidade de Santo André-SP. Além disso, eles também procuraram entender como a possibilidade instaurada pelo MEC/SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica), por meio do decreto nº 5.840 (de 13 de julho de 2006), que instituiu o PROEJA, poderia ajudar nessa nova “empreitada” do governo. É importante destacar aqui um trecho da entrevista em que o Gestor 2 especifica bem os ideais definidos quanto a essa articulação. “*A ideia era de não reforçar o sistema capitalista ou apascentar os nossos meninos [...] nós tínhamos que problematizar e fazer com que esses sujeitos também problematizassem essas desigualdades, o sistema capitalista.*”

Para tanto, a organização interna (organograma institucional) que se constituiu, a princípio, na Secretaria de Educação de Contagem, como já mencionado acima, instituiu a recém-criada diretoria de EJA ligada à Coordenaria de Educação Profissional que pretendia estabelecer diretrizes para construir a relação formação básica e técnica do trabalhador. Segundo um dos gestores responsáveis, acreditava-se que o curso era:

Era uma oportunidade pro trabalhador voltar pra escola, para elevar a [sua] escolaridade e, junto com isso, ter uma qualificação profissional. Que não era técnica, mas que podia melhorar [a posição do aluno] no mercado. Ele [o aluno] conseguiria uma ocupação que o remunerasse melhor, porque ele teria uma elevação de escolaridade e também a qualificação profissional. Então [a intenção dos gestores], era muito de procurar saber e de querer fazer algo novo, num governo que tava iniciando aqui, em Contagem. (GESTORA 1).

É importante destacar que a proposta de Contagem refletia a necessidade de uma ação governamental que atendesse a demanda real por vagas de cursos profissionalizantes. Comprovamos isso por meio das pesquisas nacionais: A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD – IBGE, 2007) mostrou que quem mais oferece vaga para curso de educação profissional é a rede privada de ensino, com 53,1%. O percentual de 22,4% das pessoas de 10 anos ou mais frequentaram em 2007 ou havia frequentado anteriormente cursos desse tipo pelas instituições públicas, e 20,6% pelo “Sistema S” de ensino⁴⁶ (IBGE, 2007).

Assim, nesse processo de construção do projeto, os gestores municipais ainda tinham como meta possibilitar aos educandos da EJA outra forma de inserção escolar que, também, apontasse a esses sujeitos novas oportunidades no mercado de trabalho. Dessa forma, instituiu-se o projeto “EJA com Qualificação Profissional” que consistia em oferecer a certificação do ensino fundamental (5^a à 8^a série) articulada à qualificação profissional, desenvolvendo o curso de assistente administrativo. Essa experiência foi implementada em 2005 em duas unidades escolares do município, sendo que uma delas já tinha uma trajetória na EJA oferecida no horário noturno, e a outra, no atendimento de jovens no contraturno de sua escola de origem.

A proposta se efetivou a partir da iniciativa de fazer parceria entre a Secretaria de Educação e a PUC-Minas (Contagem). Para tanto, de acordo com a consulta à memória da reunião do dia 30 de junho de 2005, a Soluções PUC Júnior, empresa júnior instituída pelo curso de Administração da PUC-Minas, unidade Contagem, foi convidada pelo então

⁴⁶ Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC).

secretário de Educação do município, para desenvolver um projeto em conjunto com a Secretaria de Educação que dizia respeito à implementação da educação de jovens e adultos integrada à qualificação profissional.

Na análise documental do projeto, foi possível consultar o ofício nº 595 de 2005. Nele se mostrava a necessidade de formalizar a parceria da PUC-Minas/Contagem. Tal instituição de ensino superior disponibilizaria os estagiários que iriam ministrar as aulas de qualificação inicial. O coordenador da PUC entrevistado declarou que o vínculo inicial com a secretaria se deu em uma reunião na qual teve conhecimento da organização da EJA municipal, bem como da intenção dos gestores de oferecer uma alternativa de atendimento dessa modalidade integrada com o ensino profissionalizante. A partir daí, começaram as ações para implementar o projeto, e uma das primeiras, foi a divulgação da proposta na rede de ensino municipal, através do ofício nº 23/2005 (CPEP), no qual os diretores das escolas tomaram conhecimento do projeto.

Além disso, nos documentos oficiais da Secretaria de Educação citados e analisados ao longo do texto é possível constatar uma preocupação em possibilitar uma organização política que garantisse um princípio diferenciado na reestruturação do atendimento à EJA no município. A respeito das primeiras ações de implementação, a Gestora 1 relata no depoimento abaixo as suas estratégias:

Então, a gente [a equipe] se espelhou muito conhecendo as experiências da Central Única dos Trabalhadores. Eu li vários livros relatando como que a central propunha projetos de educação mais emancipadores e um deles, era o Projeto Integrar e o Projeto Integração, que eu também tomei conhecimento das experiências e conversei com as pessoas [responsáveis].
(GESTORA 1)

Percebemos que mesmo diante da pouca experiência e subsídios teóricos, os responsáveis pela política pública educacional procuravam se adequar às discussões que estavam vigentes em âmbito nacional, não só com relação às diretrizes e projetos governamentais, mas também conhecer o que os movimentos sociais e a sociedade organizada estavam propondo para a qualificação dos trabalhadores. Além disso, houve a preocupação em estabelecer uma sintonia com os professores da rede que se refletiu na estruturação de projetos-pilotos.

Quanto ao levantamento de demanda e o público a ser atingido, a Gestora 1 declara que não houve um levantamento sistematizado sobre o perfil de educandos que seriam atendidos e nem um quantitativo que se esperava, muito menos uma pesquisa sistematizada

acerca de qual curso seria mais bem aceito pelos educandos. É necessário esclarecer que, segundo essa gestora, a escolha do curso se deu:

Em pensar uma qualificação que fosse abrangente, que eles [os alunos] pudessem trabalhar em qualquer lugar, por isso, que nós [os gestores públicos] escolhemos o [curso] de assistente administrativo, porque esse tipo de ocupação tem em uma empresa, tem em um escritório, tem em um supermercado. (GESTORA 1).

A Gestora 1 salienta, ainda, que o aluno que tivesse algum pequeno negócio, já que o curso tinha uma ênfase em empreendedorismo, também se beneficiaria dos conteúdos referentes ao curso de assistente administrativo. Contudo, em relação a essa demanda, o Gestor 2 aponta dois importantes aprendizados que acabaram por interferir na não expansão do projeto: “*Eu aprendi e, agora já sei pelo resto de minha vida. Primeiro, que inscrição pra qualquer curso não é igual à efetivação. Inscrição é uma coisa. Matrícula é outra coisa. E ir a aula [o aluno] é outra coisa ainda.*”

No tocante à escolha do curso que seria oferecido, a Gestora 1 argumenta como se deu essa ação:

Então, na verdade a gente [a equipe de gestores] não chegou a fazer, a olhar [pesquisar] a demanda dos alunos. Nós [a equipe responsável] pegamos a experiência que o professor [coordenador do curso na PUC] tem no curso de Administração e a nossa experiência, também de ver que o assistente administrativo [é aquele antigo auxiliar de escritório]. E percebemos que todo lugar tem emprego pra ele [para o profissional], todo lugar tem vaga pra ele. E também pensamos que muitas pessoas da EJA, principalmente as mais velhas, às vezes até tem o próprio negócio, faz alguma coisa em casa, mexe com comida ou mexe com artesanato, tem uma lojinha. Então a gente achou que esse público daria certo cursando essa qualificação profissional. (GESTORA 1).

Um outro ponto importante para a estrutura do projeto era a definição das escolas que acolheriam o curso. Uma delas já contava com o atendimento às pessoas jovens e adultas em seu 3º turno, também tinha um corpo docente com experiência em EJA há mais de 10 anos, e ainda contava com uma trajetória de sucesso com essa modalidade de ensino. Assim, segundo a Gestora 1: “*Nós achamos que a escola tinha as melhores condições pra fazer a discussão e implementar um projeto-piloto audacioso como esse [...].*”

Nessa perspectiva, também o Gestor 2 elencou três grandes motivos para escolher essa escola. O primeiro dizia respeito à organização, como já citado acima. A escola tinha a possibilidade de se organizar em duas tardes para, dentre outras ações, planejamento e estudo

da proposta pedagógica. Então esse critério já eliminava boa parte das escolas no município por não possuírem essa organização de tempo e espaço de estudo diferenciado. Outro ponto importante para a escolha foi a escola ter um bom laboratório de informática. Na época poucas escolas contavam com esse recurso pedagógico.

Contudo, o terceiro aspecto que os gestores levaram em consideração para escolher essa escola, era que parte do professores foi militante há muito tempo na Educação de Jovens e Adultos. Inclusive, o diretor, que ocupava o cargo, participou no GT articulado pelo Poder Público para promover as mudanças na EJA municipal, em 2005. Esse aspecto foi muito importante, sobretudo, porque estavam lidando com profissionais que além de trabalhar com essa modalidade, entendiam o quanto era necessário promover esse atendimento e que o espaço dado a EJA, não é, necessariamente, a prioridade dos sistemas de ensino.

Já a outra escola não tinha experiência com atendimento de adultos, mas atendia a jovens, no contraturno, no Projeto Escola de Fábrica⁴⁷. Constata-se no Projeto Pedagógico da referida escola, que historiciza a implementação do projeto, os seguintes motivos para a sua escolha:

Local de funcionamento: escolha de um espaço que já desenvolvia uma proposta alternativa de concepção de escola e educação para o trabalho.

Perfil dos profissionais: selecionados em sintonia com uma concepção de EJA que prioriza os saberes e experiências trazidos pelos sujeitos jovens e adultos. Na perspectiva da interdisciplinaridade o professor faz a mediação necessária à aprendizagem significativa, não estanques, não recortadas e/ou fragmentadas.

Currículo: abrangente, interdisciplinar, que supera a visão conteudista, optando pelo significado e pela experiência que cada educando já construiu em sua vivência e pelas possibilidades de ampliar e construir outros e novos conhecimentos.

Dinâmica do trabalho pedagógico: organização coletiva do pensar e fazer da ação educativa. As atividades propostas são discutidas e definidas no grupo, para o grupo e com o grupo de professores e educandos.(Trecho retido do documento-relatório/2005-2006).

Nesse mesmo documento construído pelos educadores do projeto, na época, comprovamos, através dos relatos registrados, os princípios dos docentes e da equipe pedagógica quanto à proposta da EJA a ser implementada:

⁴⁷ Com objetivo de proporcionar a formação humana e social dos jovens, incorporada à formação inicial para o trabalho, a Escola de Fábrica foi um programa do governo federal destinado a jovens de baixa renda, instalados no âmbito de estabelecimentos produtivos urbanos ou rurais.

A oferta do ensino fundamental (5ª a 8ª série), com qualificação profissional (assistente administrativo) é uma proposta ousada, inovadora, que envolve as dimensões da formação humana: vida social, mundo do trabalho, relações familiares, atividades sociais e culturais, etc. Esta proposta concretiza o direito, acesso e permanência à educação, conforme prevê o artigo 205, da Constituição Federal de 1988 [...]. (Trecho retido do documento-relatório/2005-2006).

Assim, dando continuidade à organização da proposta da cidade, o coordenador da PUC e os representantes da Secretaria foram estabelecendo os procedimentos da parceria PUC-Minas/Contagem e a prefeitura de Contagem, por meio da Secretaria de Educação e Cultura. Os seguintes objetivos foram elencados⁴⁸:

- 1) Implementar um curso noturno, dentro do projeto EJA em parceria com a Puc Minas em Contagem e a Soluções PUC Júnior.
- 2) O curso seria ministrado com o objetivo de elevação da escolaridade associada à qualificação profissional na área de “Gestão”.
- 3) Público Alvo: Jovens e Adultos de 16 a 24 anos, com necessidades de elevação escolar e inserção no mercado de trabalho.
- 4) Local do Curso: escola municipal de Contagem – Turno: noturno
- 5) Tempo de curso: 2 anos.
- 6) Curso de qualificação em “Assistente Administrativo” com carga horária prevista de 420 h/a.
- 7) O Corpo Docente seria formado por professores da Rede Pública para as disciplinas do ensino fundamental e/ou médio e estagiários da Puc Minas Contagem para as disciplinas da área Gestão.
- 8) Os estagiários seriam contratados dentro dos termos do convênio nº 020/2005, celebrado entre o município de Contagem e a Sociedade Mineira de Cultura, para fins de implementação de estágio de estudantes nos órgãos da administração pública.
- 9) Existe a possível extensão do projeto para a Escola (nome da escola)
- 10) A Soluções PUC Júnior, é parceira do projeto, disponibilizando Programa do Curso, bem como consultores Jr., para treinamento e consultoria. (Documento intitulado: Projeto de Implementação, 30/06/2005)

Quanto à estrutura básica, o curso teria a duração de quatro períodos semestrais, perfazendo um total de 2 anos, sendo 120 horas de qualificação profissional. Os estagiários, estudantes, em sua maioria do 4º ao 7º período do curso de Bacharelado em Administração pela PUC em Contagem, seriam orientados pelo professor responsável da empresa Soluções PUC Júnior, para atuarem como monitores, orientando a formação profissional dos educandos.

Quanto à formação continuada dos professores, para iniciar o projeto foram oferecidas, de forma concomitante ao processo de implementação, formações com

⁴⁸ Objetivos extraídos de propostas de implementação do Projeto: Documento intitulado: Projeto de Implementação, 30/06/2005

especialistas que discutiam a educação profissional e a EJA. Em uma das escolas, os educadores, antes de iniciar as aulas, participaram de uma formação que durou uma semana. Outra ação foi à possibilidade de os educadores participarem de seminários promovidos por outras instituições públicas de ensino. Além disso, cada escola contava com uma verba específica da Secretaria de Educação para oferecer a formação aos professores e promover a implementação com qualidade. Esse procedimento se daria da seguinte forma: a escola escolheria quais as assessorias e formadores poderiam ser chamados para atender as demandas de formação de seu grupo de forma específica e pontual, em seguida, o pedido deveria ser enviado à Secretaria de Educação. Assim que aprovado, o recurso seria encaminhado à escola para que esta pudesse pagar os profissionais contratados. A Secretaria de Educação acredita que essa estratégia de formação atenderia as necessidades do grupo de educadores quanto às temáticas e aos horários que eles mesmos construíram.

Entre as lacunas do projeto é possível constatar a ausência de um acompanhamento sistematizado tanto da prefeitura quanto da universidade. Tal ponto foi ressaltado pelo coordenador da PUC:

O que eu acho que foi negativo, foi a ausência de um processo formal acompanhado pela Secretaria de Educação e pela escola de uma forma intensa. Às vezes era necessário [o processo]. A minha hora, por exemplo, de dedicação não superava uma hora por semana em orientação aos alunos, mesmo porque, não existia por parte da PUC nenhuma contrapartida. Nenhum projeto formal desse contexto. Ou seja, eu dedicava de acordo com a minha percepção de necessidade em relação ao tempo que tem pra dedicar aos alunos. Em relação aos alunos, eu tinha 50 projetos de orientandos de diversas outras áreas. Então, essa relação poderia acontecer. É como se eu tivesse, por exemplo, dentro da escola um professor. Ele é o professor titular e ficam estagiários com ele, não tem problema. Ele está tendo contato com um aluno do EJA. Ele está mais no dia a dia da orientação de estágio, como acontece em toda e qualquer empresa. (COORDENADOR DA PUC).

Quanto às concepções de formação profissional é possível, ainda que de uma forma pouco sistematizada, apontar os seguintes aspectos, extraídos dos documentos e depoimentos:

A “qualificação” desenvolvida no programa contágense procura problematizar e apresentar as contradições do sistema capitalista, da organização do mercado de trabalho ao sistema subjacente. Inclusive, o discurso liberal (neo?) da necessidade premente de (re)qualificação dos trabalhadores, colocando-os sempre, como os agentes causadores de sua não-empregabilidade. (Relatório da qualificação profissional, 2005).

Frente a isso, destacamos também a fala da Gestora 1 quando questionada sobre as diretrizes que foram seguidas para se estruturar a projeto.

Pra nós era importante trabalhar com a concepção que o MEC trabalhava e o próprio Ministério do Trabalho tem, que é a formação sócio-profissional. Então, não era uma formação aligeirada simplesmente pra fazer ensinar o fazer do trabalho, mas sim, também ter discussões e conteúdos ligados à formação da cidadania, numa perspectiva de emancipação. Nós não queríamos fazer cursos de qualificação rápidos, os chamados cursos “walita”. Pra nós era importante trabalhar com a concepção do MEC. (GESTORA 1).

Entretanto, havia algumas “divergências” entre os parceiros quanto a que princípios seriam elencados para o projeto:

O foco era muito de fomentar o empreendedorismo, e essa era uma vertente muito focada no contexto. Ou seja, ali naquela turma tinham salgadeiras. Umas que tinham um carro de pipoca... Ou seja, era de estimular esse processo empreendedor. E ali cercá-los de técnicas para gerenciar o próprio negócio. Então, ele [o aluno] aprendia na área de marketing como fazer um bom atendimento ao cliente. Como efetuar uma venda. Como fazer os registros. E na parte econômica, na parte de custos, calcular o preço do seu produto. Efetuar uma boa compra. Era muito alicerçada [o conteúdo] para dar suporte ao negócio deles. E apesar de até o nome [do curso] ficar como auxiliar administrativo, a maior ênfase foi justamente pra parte de gestão do próprio negócio. [...] eram muitas técnicas mesmo voltadas para a gestão da empresa. E essas questões, mais de cunho de formação humanística, não eram vertentes principais dessa parte profissionalizante. (COORDENADOR DA PUC).

Quanto às diretrizes do projeto, essas eram voltadas para a construção de competências gerais a serem desenvolvidas nos alunos. Assim, ao final do curso esperava-se que os educandos fossem capazes de:

- Executar, de forma empreendedora, serviços de apoio nas áreas de administração geral, *marketing*, pessoal, recursos humanos, finanças e logística.
- Tratar e organizar as documentações envolvidas dentro dos processos organizacionais.
- Elaborar relatórios diversos utilizando editores de textos e planilhas eletrônicas. (Documento com o nome de Curso de Assistente administrativo, s/ nº página e data⁴⁹)

⁴⁹ Como já mencionado anterior, muitos dos documentos não estão devidamente identificados com número de página, datas ou títulos. Esse por exemplo, estava digitalizado em arquivo pessoal do Coordenador da PUC.

De uma forma geral, é possível, então, identificar ações, estratégias e posicionamentos na concepção da EJA em articulação com a Educação Profissional no município.

Na seção que se segue, serão analisadas as entrevistas com os educadores, pedagogas e gestores públicos com relação às categorias: significado do projeto para os educandos e educadores, assim como avaliação que esses sujeitos fazem sobre o projeto municipal.

4.5.2 O processo de escolarização

Acreditamos que é importante para nossa investigação também salientar como os gestores identificavam e percebiam as expectativas do educandos da EJA quanto à participação e inserção no projeto-piloto. Destacamos em algumas de suas falas o que os entrevistados percebem sobre as expectativas do curso para esses estudantes integrantes do projeto.

[...] acho que eles [aos alunos] não tinham noção daquilo que tinha sido proposto e daquilo que eles estavam vivendo. [...] Para a formação humana acho que valeu muito. (PEDADOGA 1).

O aluno, desde o momento em que ele pisa aqui [na escola], desde o momento dos primeiros dias de aula, ele já sente uma diferença no trabalho dele. Ele percebe que a letra dele tá melhorando, que ele está aprendendo a falar direito, que ele está tendo conhecimentos sobre aquelas continhas de matemática, que ele não sabia fazer, que ele já começou a fazer. Então ele já cria uma expectativa de trocar por um trabalho melhor ou até de ter uma promoção lá no trabalho dele. (DIRETOR 1).

Assim, fica evidente a expectativa dos educandos diante da possibilidade de concluir o ensino fundamental e como essa aprendizagem influencia em sua condição de/no trabalho. Outro depoimento importante é o da Estagiária sobre o interesse demonstrado pelos alunos acerca das aulas:

[...] estavam interessados, realmente interessados, tinham aqueles que tinham interesse [nas aulas e nos conteúdos]. Eles pesquisavam na internet algo, quando eles ouviam alguma notícia que tinha a ver com a matéria, eles diziam: “Que lindo! Que bacana! Realmente tem a ver com aquilo que você [estagiária] explicou.” (ESTAGIÁRIA).

Para retratar melhor o interesse e seriedade dos alunos com o curso, destacamos um trecho da entrevista em que ela conta sobre um aluno mais velho que tentava conscientizar os colegas sobre a importância do curso:

Um senhor, mesmo que tinha uns... Acho 60 anos, ele corria atrás. Sabe? Falava assim, que na idade que ele tava, pra ele conseguir emprego, uma coisa assim... Era mais difícil, tanto que ele buscava o conhecimento, entendeu? (ESTAGIÁRIA).

[Reprodução da fala do aluno com os jovens que não queriam estudar] “Gente, vocês sabem a oportunidade que tão perdendo? (Sobre o curso). Acho que abre a mente das pessoas né?”, pra ela [estudante] ter uma visão do mundo do que tá acontece aqui fora. (ESTAGIÁRIA).

Outro entrevistado salienta, no trecho a seguir, a autoestima mais elevada que alguns alunos demonstraram, proporcionando mudanças na vida pessoal, no emocional deles:

Quando a gente conversa com as pessoas [os educandos] e elas falam da importância pra autoestima, pra vida delas, que mudam totalmente, às vezes sai daquele ambiente depressivo [casa, trabalho, etc.]. Elas falam que viviam doentes, depois que eles voltaram a estudar... Então os relatos são tão emocionantes. (PROFESSORA DE PORTUGUÊS).

A dirigente entrevistada, que fez parte da equipe na gestão do governo anterior, também avaliou a importância do curso para os educandos.

Eles [os educandos] retornam... tão concluindo [curso], tem gente que fala que deu conta da física, então a gente [educadores] contribuiu com o que eles já sabiam, porque o adulto sempre tem uma bagagem, qualquer um tem. Mas o adulto pela experiência de trabalho, de vida. [...] [Eles contam] por que eles estão dando certo... Contam sobre o ensino médio [...] apesar de todos os percalços [no curso] que nós tivemos [...]. (DIRETORA 2).

Entretanto, nem tudo eram “flores” no caminhar do projeto. Ainda que seu diferencial tenha sido apontado inúmeras vezes, alguns percalços estavam presentes na organização e estruturação desse tipo de atendimento escolar. No final do curso, como relatado pela Professora de Português, muitos educandos se sentiram “traídos pelo Poder Público”, porque não viram as “promessas” do governo sendo cumpridas⁵⁰. Porém, isso não tirou a importância de frequentar tal curso, já que muitos tiveram, a partir desse atendimento, uma continuidade em sua trajetória escolar.

⁵⁰ Segundo alguns educadores entrevistados, essas promessas diziam respeito aos vales-transportes, a melhoria da sala de informática entre outras.

Mas, eu soube que alguns poucos pararam de estudar, a maioria que formou fez o ensino médio. Alguns fizeram curso técnico. Tem uma que até... Não lembro, esqueci o nome dela, encontrei com ela no Big Shopping, tava fazendo Psicologia. Isso é legal! E tem mais alguém que tava fazendo Turismo, não sei onde. (PROFESSORA DE PORTUGUÊS).

Ainda nesse contexto, da importância do curso para os educandos, a Gestora 1 diz que na sua percepção:

*Era uma qualificação que era possível construir uma carreira ou não. [...] Então, é essa oportunidade de experimentar, é muito interessante quando você pega o trabalho como eixo, porque você pode ter o **eixo do trabalho não só pra profissionalizar, mas pra, enquanto elemento da vida, e tá lá presente no currículo do ensino fundamental**. Acho que isso ajuda muito a ter perspectiva de futuro e eu acho que é o que movimenta as pessoas. Se ele não tem perspectiva de futuro, se ele não tem projeto, se ele não tem meta, aí ele fica meio que nessa lacuna. É que as políticas públicas agora estão se dando conta disso. Acho que é isso. (GESTORA 1, grifo nosso).*

As políticas públicas devem caminhar para reconhecer as necessidades dos sujeitos, principalmente quando falamos sobre o atendimento educacional. No caso desses gestores, havia a percepção da importância de se efetivar ações governamentais, trabalhando a formação técnica, porém eles não tinham a autonomia suficiente para fazer o projeto se ampliar. De acordo com o Gestor 2:

Nós não tínhamos negativas de quem controlava o dinheiro. De quem tinha o poder decisório dentro da secretaria. [...] em conversa com o secretário [de Educação], ele nunca falou assim: “Olha! Gente, não vamos fazer. Não é legal.” Ao contrário, existia um incentivo. (GESTOR 2).

Percebemos nesse depoimento que havia um indicativo de outros membros da gestão pública quanto ao financiamento para se efetivar o projeto. Na análise documental, também recuperamos alguns ofícios, em que esses gestores encaminhavam os pedidos de recursos para atender ao projeto. Porém, segundo os próprios gestores, a EJA não era prioridade nos orçamentos.

4.5.3 Os significados atribuídos ao projeto pelos os diretores e educadores

Destacamos as falas dos educadores do projeto acerca de suas impressões e significados acerca do projeto. A reação dos dirigentes, pedagogas e educadores, praticamente

apresentam um consenso sobre os pontos positivos e limites do programa municipal pesquisado. A professora de arte relata que, quando da aceitação do projeto na escola, os educadores chegaram a um consenso que seria uma “perda” para escola não aceitar a implementação do projeto, ainda que, na visão dela, tenha sido uma imposição da Secretaria de Educação.

A análise que nós [educadores] fizemos, na época, é que era mais uma perda pra gente não aceitar a proposta. Foi meio imposto né? [o projeto]. A gente não tinha muita opção, porque foi uma questão de dias. Se a gente não aceitasse a proposta da Secretaria de Educação aqui [na escola] eles [os gestores] iriam levar pra outra escola. Eles [os gestores] precisavam aprovar o projeto com certa urgência e a gente ficou meio que na parede, assim, sem saber o que fazer, e resolvemos assim, na lata mesmo, de um dia pro outro. Nós resolvemos aceitar a proposta. (PEDAGOGA 2).

Essa mesma educadora ainda ressalta que, como a escola era uma das poucas que ainda podia trabalhar com três tardes de planejamento pedagógico, tinha o receio de que, se não aceitassem a EJA com formação profissional, ainda que ela mesma afirme ser um trabalho diferente do que a rede municipal tinha, poderiam perder esse horário de planejamento tão bem avaliado pelos educadores da escola.

Contudo, mesmo percebendo que havia motivos “do grupo de educadores” que os beneficiavam para a aceitação do projeto na escola, a Professora de Artes deixa bem claro o importante papel que o curso viria a desenvolver para os educandos, considerando que o projeto levava aos alunos uma qualificação para o mercado de trabalho.

Eu acho que o técnico independente de estar no segundo grau ou no primeiro, o aluno tinha que ter uma visão do mundo do trabalho, sim! Eu acho que você [os estudantes] já começa abrir as janelinhas. Eu acho interessante [a proposta]. (PROFESSORA DE ARTE).

Além disso, outros entrevistados evidenciaram que o projeto foi implementado sem a participação de todos os atores que trabalhariam nele. A Pedagoga 2 evidencia isso no seu pronunciamento:

*Na verdade, como já veio meio que um pacote, meio fechado, ou seja, como a PUC iria disponibilizar os alunos pra tá fazendo [estágio]. Os monitores, os estagiários eram do curso de administração. E aqui [a escola] pelo maquinário, pela estrutura, por ter uma sala de computador, facilitava essa implementação desse curso. E até a gente fez um levantamento, na própria redondeza, aqui, nas proximidades da escola, [tem] é comércio, e Contagem, também é [tem] muitas indústrias, e muitas empresas, mas já veio uma **coisa meio com uma parceria fechada**, e foi uma parceria que não veio para a escola, formatada pra a escola. Foi com uma parceria maior da*

SEDUC⁵¹ e que aí englobou. isso aí, mas aí quando veio essa [proposta] foi interessantíssimo, sabe? (PEDAGOGA 2, grifo nosso).

Sobre o exposto, na versão do Gestor 2, destacamos a sua fala: “*E quero destacar que até hoje tem gente que jura e aí eu... Pena que nós não filmamos, mas tem gente que jura que o projeto foi enfiado goela abaixo na escola.*” O Gestor 2 afirma em seu depoimento que os docentes foram consultados e a partir daí houve uma conversa em que se explicou todos os procedimentos. Porém, ele mesmo deixa bem claro que o tempo dado para se pensar em aceitar ou não o projeto era bem limitado e que a escola teria que dar a resposta imediatamente.

Apesar de o projeto não ter partido de uma construção mais coletiva, nessa escola evidenciamos, na fala da Pedagoga 2, que o grupo pretendia assumir o projeto com uma grande disponibilidade para aprender durante o processo de desenvolvimento. Tal apontamento nos leva a inferir que essa não incorporação desde o início do projeto, de todos os envolvidos, provocou uma série de desacertos e desarranjos no processo de implementação e execução. No entanto, é preciso considerar que quem organiza as diretrizes e regulamenta a política educacional é a Secretaria de Educação do município. Além disso, existem deliberações que são próprias do Poder Público apontar como, por exemplo, o local de realização das ações do projeto.

Percebemos que também para os educadores e equipe pedagógica os significados foram muitos. Na avaliação feita pela Pedagoga 2 acerca do projeto, ela reafirma a importância da experiência, tanto para a sua vida profissional quanto pessoal.

A proposta era excelente! Eu acredito nela, acho que é uma proposta boa, principalmente, pra um sujeito que já tem uma bagagem, que é a questão da EJA e qualificação profissional na EJA. Na minha concepção, ela [articulação] funcionava. Os materiais são ricos. Essas parcerias são possíveis, tanto que a do SEBRAE foi maravilhosa. Uma experiência muito boa na minha vida pessoal e profissional. (PEDAGOGA 2).

4.5.4 Suporte da Secretaria de Educação ao Projeto

Um fato importante na constituição da política educacional desse município diz respeito à instituição de uma equipe técnica responsável pelas ações e atendimento da EJA

⁵¹ Secretaria de Educação e Cultura de Contagem.

local. Machado (2006) e Di Pierro (2005) afirmam que as ações governamentais voltadas para a EJA são, muitas vezes, resultado de iniciativas individuais ou de grupos específicos, especialmente no que diz respeito à alfabetização. E, nesse caso, Contagem não fugiu à regra.

Porém, segundo a Gestora 1, *“A Secretaria de Educação (os outros gestores) não, não entendeu a dimensão dessa proposta e também não incorporou.”* Ou seja, o grupo acabou ficando isolado, e conseqüentemente a EJA, enquanto política pública, também.

Reafirmando isso, o Gestor 2 declara que a todo o momento durante o processo de se pensar o projeto não foi externado que não existiria nem apoio e nem recursos financeiros para o projeto-piloto. Pelo contrário, em um primeiro momento, outro secretário, o de Desenvolvimento Social, também cogitou a articulação entre as duas secretarias, já que era evidente a baixa escolarização de uma parte dos trabalhadores em Contagem. Porém, essa priorização do projeto não aconteceu na prática. Nas palavras do Gestor 2: *“A EJA, a gente historicamente é a última, da última, da última, inclusive para o próprio sujeito. É muito difícil o sujeito demandar isso.”* Ele esclarece que o Poder Público relega à EJA um lugar secundário dentro das políticas de educação, e para intensificar isso, os próprios educandos não se veem como sujeitos desse direito constitucional. Os educandos “brigam” por educação para os filhos, mas nem sempre buscam para eles esse direito com o mesmo afinco.

Assim, a EJA não conseguia sua parte nos recursos, e nem espaço político significativo. Confirmando esse posicionamento dos educandos da EJA, Paiva (2009, p. 35) escreve que *“Nenhum cidadão não escolarizado optaria, em sã consciência, por escolher por sua educação primeiro, em detrimento da educação de seus filhos.”* A autora ainda continua dizendo que só depois que esses sujeitos da EJA conseguem assegurar esse direito aos seus filhos, é que pensam em como se dará sua própria educação, *“[...] o que frequentemente implica um longo tempo e adiamentos constantes, já que a essa garantia sucedem-se e acoplam-se outras, todas relativas a não viver a situação humilhante de ser pobre, analfabeto, excluído.”* (PAIVA, 2009, p. 35).

No tocante às dificuldades, é flagrante a reclamação dos educadores, pedagogos e dirigentes acerca das carências do projeto. Percebemos, nos registros abaixo, os entraves e, ainda, a ausência de acompanhamento dos parceiros, principalmente da Secretaria de Educação – o que também salientam as contradições que aparecem nas orientações dadas pelos gestores.

Assim, uma hora que podia tudo. A própria diretora falou: “Quando a esmola é demais o santo desconfia.” De repente, não valia não, não vale mais, não pode ser mais. E a gente montando uma proposta e aí virou uma bagunça nessa ordem estrutural. (PEDAGOGA 2).

Outro ponto negativo era a demora em recompor o quadro de estagiários que eventualmente deixavam o projeto. A Professora de Artes relata a situação em que eles ficaram na escola por causa disso:

Porque estava furando com o trabalho da gente. Porque não havia, a proposta da prefeitura não era séria, porque você promete dar ao aluno uma carga horária X e ele [a Secretária de Educação] não manda o estagiário pra cumprir aquela carga horária, avacalhava todo o funcionamento da escola. (PROFESSORA DE ARTES)

4.5.5 O andamento do curso

No processo de desenvolvimento do projeto foram importantes as experiências vivenciadas com a EJA, tanto pela escola quanto pelos educadores. Mesmo assim, convém ressaltar que essa experiência de articulação da EJA com a qualificação profissional é bem singular⁵² e se tornou um desafio para os profissionais envolvidos.

Quanto aos estagiários responsáveis em ministrar as aulas técnicas, ou seja, os conteúdos da qualificação profissional, estes tiveram um suporte didático-pedagógico oferecido tanto pelo coordenador da PUC quanto pelos educadores do projeto. Eram organizadas reuniões e também uma apostila foi disponibilizada pelo coordenador deles. Mesmo com esse suporte, percebemos dificuldades no trato com esses educandos. A Estagiária entrevistada comenta suas impressões sobre o público com que ela trabalhava:

Olha! É difícil e tal. Alguns [educandos] por se tratar de pessoas mais velhas, às vezes, pra eles absorverem, sabe? O que você tava passando, pra eles era difícil. Então, assim, a gente [estagiários] não podia ir muito fundo não [aprofundar no conteúdo]. (ESTAGIÁRIA).

Além disso, outros materiais foram usados pelos estagiários, porém, segundo a percepção da metodologia dos estagiários e articulação da EJA com a qualificação profissional, a Professora de Português disse que os estagiários usavam a apostila, o quadro e

⁵² Souza, Ramos e Deluiz (2007) em artigo que tem como referência uma pesquisa com os municípios do Rio de Janeiro, pressupõem que as ações municipais com vistas ao atendimento de educação profissional, no âmbito dos sistemas de educação locais, são pouco expressivas, e não têm a parceria com outras instituições.

fotocópias de atividades, sem apresentar muita diferença de materiais tradicionais. Na visão dela não havia uma articulação efetiva, um planejamento com base nos princípios da EJA e nas especificidades dos sujeitos. Quanto à concepção estabelecida nas apostilas trabalhadas com os alunos, o coordenador afirma que diante do contexto e perfil de trabalhadores atendidos, ela era alicerçada nos princípios do empreendedorismo, por isso tinha a intenção de dar suporte aos negócios e empreendimentos dos trabalhadores.

Nesse contexto, esta mesma docente explicitou sua preocupação com a falta de experiência em docência dos estagiários: “[...] *falta de experiência em docência [dos estagiários], saber qual é o seu papel de educador, não é só conhecimento técnico, teórico, científico, é muito mais que isso para ser educador.*” (PROFESSORA DE PORTUGUÊS).

Outra professora entrevistada, também afirma suas impressões sobre a qualificação dos estagiários:

Muitos dos meninos que vinham, os estagiários, eles não tinham. Não é competência, eles não tinham manejo de classe, sabe? Eu acho que isso também prejudicou demais. Depois, nós [educadores] começamos a combinar que não iríamos falar que os meninos eram estagiários, porque isso criava uma barreira dos alunos de respeitá-los como também professor. (PROFESSORA DE ARTES).

Contudo, no trecho abaixo retirado da entrevista com a estagiária, fica clara essa preocupação dos educadores da rede quanto aos métodos de ensino dos estagiários, o que não pode ser considerado um fator determinante de fracasso na aprendizagem:

Uma senhora lá [aluna], ela era assim, bem simples! Ela tinha um salão. Aí, ela contava pra gente. A gente dava aula de marketing e como montar currículo, como cuidar da sua aparência em uma entrevista, como que você [educando] vai cativar o seu cliente. E ela adorava. (ESTAGIÁRIA).

A proposta de integração da formação geral à técnica exigia um repensar por parte de todos os atores do projeto na organização do currículo. Quando perguntados sobre essa articulação, os entrevistados relatam que foram várias as tentativas de construir uma matriz curricular em consenso com a interdisciplinaridade. Para tanto, o coordenador da qualificação profissional registra em suas falas a importância da “articulação entre os conteúdos do curso”, como no exemplo dado por ele:

Existia a dinâmica da escola, por exemplo, essa semana eles estão trabalhando lá [escola] ecologia. Então, os nossos alunos [os estagiários] aproveitavam aquele assunto pra falar de responsabilidade ambiental das empresas, ou seja, em virtude do ritmo que a escola trabalhava, a gente

tentava buscar uma forma de encaixar os nossos temas. É dentro desse aspecto. (COORDENADOR DA PUC).

Essa articulação era possível de ser sistematizada porque em uma das escolas tinha duas tardes de formação e planejamento pedagógico. Os educadores, junto com os estagiários, se organizavam para definir práticas educativas em consenso com as diretrizes do projeto. Entretanto, percebemos que muito ainda se tem para avançar nas concepções de interdisciplinaridade e currículo integrado. Pelas entrevistas pudemos inferir que havia um rompimento “esporádico” na lógica fragmentada das disciplinas, com a organização de projetos temáticos, ainda que isso seja um passo muito importante, é preciso consolidar uma matriz curricular que realmente atenda os preceitos de um currículo efetivamente articulado. Daí a necessidade de estabelecer a formação continuada com os educadores para uma mudança conceitual e prática.

Na entrevista feita com a estagiária da PUC, quanto à articulação dos conhecimentos e a aplicabilidade no ambiente de trabalho, percebemos que tais vivências escolares trouxeram uma riqueza na vida profissional dos educandos.

Eles [alunos] tinham que fazer uma pesquisa de mercado, então, a gente fazia. Como a maioria trabalhava, a gente tentava fazer na escola mesmo, na hora que a gente chegava. Para eles terem uma noção de como funcionava uma pesquisa, como que se montava um questionário, pra fazer uma pesquisa de mercado. Aí a gente fazia na própria escola mesmo. [...] [um exemplo dado] Quero montar um salão pra mim, mas de repente naquele local onde eles queriam montar o salão não era viável eles montarem o salão, era viável um sacolão, porque lá não existia sacolão. Era difícil pra eles saírem e realmente pesquisar no bairro, porque todo mundo trabalhava, tinha filhos, e a gente procurava fazer isso dentro da escola mesmo, pra eles terem essa noção de que não é bem assim “eu quero montar isso” e vai dar certo. (ESTAGIÁRIA).

Vale destacar também a seguinte fala, em que a Estagiária reproduz as impressões dos educandos, e até mesmo a surpresa deles diante do conhecimento e sobre a articulação desses aprendizados escolares e a interferência no trabalho ou sua atividade: “Aí ‘cai a ficha’ [dos educandos]. Nossa! Aí eles brincavam: ‘Nossa! Se eu tivesse montado isso aqui, eu já tinha fechado meu negócio, porque não ia dar certo’.”

Na verdade, é preciso evidenciar que embora os professores estivessem de uma forma motivados pelas novas propostas educativas que o projeto trazia, não havia uma sistematização efetiva para a articulação e reflexão do currículo realmente articulado.

4.5.6 Avaliação dos dirigentes, educadores e gestores públicos quanto ao projeto

Esse projeto municipal traz como uma estratégia inovadora, pelo menos no contexto de ações do governo local, na tentativa de ofertar concomitante de EJA à educação profissional de forma institucionalizada. Nesse sentido, o programa por ser inovador apresenta limites e avanços para uma política que pretendia ser considerada uma política educacional permanente. Diante da implementação do projeto, e reconhecendo a sua importância no âmbito de política educacional, perguntou-se aos diretores, educadores e gestores públicos quais foram os pontos positivos e as dificuldades que se apresentaram durante o percurso dessa política municipal. Quanto aos aspectos positivos, um dos diretores entrevistados apontou que ele veio ao encontro das iniciativas que a escola sempre “abraçou”:

Teve, antes, de Suplência, teve Coruja, enfim, os nomes eles vão mudando, mas o modelo praticamente é o mesmo, a maneira de se trabalhar, o processo de se trabalhar com o aluno, independente se é Coruja, se é Suplência, se é Correção do Fluxo, se é agora atualmente EJA – Educação de Jovens e Adultos, o processo é praticamente o mesmo. (DIRETOR 1).

Na fala acima percebemos que ou não há a apreensão ou reconhecimento do gestor escolar quanto às novas concepções postas nos diferentes projetos estruturados pelo poder público, ou este não se fez compreender quanto as mudanças de concepção e estruturação dos projetos. Em outra entrevistada, a Professora de Português, relata que:

Teoricamente a proposta era muito bonita. Você vê a educação de outra forma, que não é só a questão da transmissão, né? O educando na EJA, ele é visto como um sujeito que atua na sociedade e acho que tem que ter esse papel político, que tem voz dentro da escola, essa contribuição... Acho que é muito mais interessante do que simplesmente alguém que vai lá, recebe passivamente esses conteúdos que são geralmente meramente acadêmicos. Depois fazem uma prova isso insere e progride, entende? Eu fui vendo que na verdade, quando o Poder Público se nega investir na educação [...] de repente corta-se tudo. (PROFESSORA DE PORTUGUÊS).

Sabemos que uma determinada escolha quanto à vertente teórica não redundará, diretamente, numa opção pedagógica-metodológica com as mesmas orientações. Ao contrário, é necessário um esforço, tanto dos gestores quanto dos educadores, para confrontar a práxis e a teoria, tendo claro que há vários aspectos de intermediação entre uma e outra, como, por exemplo, as experiências dos gestores, as relações entre os atores responsáveis pela implementação do projeto e os educadores, bem como os outros parceiros. Assim, esse

trabalho exige uma contínua avaliação, a fim de tentar adequar o andamento do curso às opções conceituais e diretrizes da gestão vigente. Porém, é importante pensar também na postura da escola e as suas responsabilidades durante o processo.

Cabe às escolas, portanto, desempenharem com qualidade seu papel na criação de situações de aprendizagem que permitam ao aluno desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual, sempre articulado, mas não reduzido, ao mundo do trabalho e das relações sociais, com o que certamente estarão dando a sua melhor contribuição para o desenvolvimento de competências na prática social e produtiva. (KUENZER, 1997, p. 18).

Não muito divergente da necessidade de uma avaliação do processo, a Gestora 1 diz que:

Um projeto pra dar certo, ele tem que ter um acompanhamento e uma avaliação constante. E aí eu acho que isso não aconteceu como deveria acontecer, de avaliar, ver os problemas e apontar soluções pros problemas, inclusive, saindo dessa fragilidade do estagiário pra dar os conteúdos da qualificação profissional. (GESTORA 1).

Outro fator mencionado pela Pedagoga 2 diz respeito à importância das parcerias que podem, de alguma forma, fomentar os processos de ensino/aprendizagem na escola:

Pra escola ficou de positivo, sem dúvida nenhuma, a questão da parceria. Mais do que nunca, o tanto que funciona. Você fazer a ponte, esse link com uma empresa privada ou com uma faculdade mesmo! Eu acredito só nisso mesmo, eu acho que é fundamental sabe? E, em termos de crescimento, foi excelente! (PEDAGOGA 2).

Ainda sobre a PUC, responsável em mandar os estagiários, a Diretora 2 faz a sua autoavaliação enquanto parceiros.

Porque quando fazemos uma parceria, que é de mão dupla, nós esperamos muito da PUC e não buscamos a PUC. Acho que faltou da escola também. Ela como organização maior e parceira. Lógico que ela tem o nome dela no projeto, mas faltou a gente buscar mais; mas acho que diante daquilo que acontecia.... A gente não focou na parceria. Aí eu tô colocando a minha responsabilidade de não ter buscado de fortalecer, ampliar, cobrar. (DIRETORA 2).

Um outro aspecto levantado, pela Pedagoga 1, era quanto às divergências de concepção entre os profissionais envolvidos no projeto com relação ao tratamento específico que deveria ser dado à modalidade de EJA. Segundo ela “[...] a direção não assinava com a

proposta, ela tinha uma outra visão de escola, então, a proposta da EJA com qualificação profissional era mais flexível, e a direção tinha uma visão de escola muito fechada.”

A respeito disso, o Gestor 2 vem complementar, declarando que a direção de uma das escolas ainda estava “*muito presa a uma lógica supletivizada*” da EJA. Ele ressalta que para além de selecionar um educador com perfil para o atendimento da educação de jovens e adultos, é preciso também que a direção e a coordenação pedagógica também estejam em consonância com as concepções de uma educação voltada para a emancipação dos sujeitos. Para ele, “[...] *a direção pedagógica e administrativa, elas não podem destoar da ação do corpo docente.*”

Na realidade, determinados profissionais da educação ainda impõem à EJA as regulamentações do sistema escolar voltado às crianças e adolescentes, ou seja, com tempos e espaços rígidos, sem considerar outras dimensões na organização do trabalho pedagógico. “A EJA sempre veio para recolher aqueles que não conseguiam fazer seu percurso nessa lógica seletiva e rígida de nosso sistema escolar.” (ARROYO, 2006, p. 48).

Dessa forma, a desistência dos educandos diante da morosidade de substituir os estagiários foi outro ponto que gerou uma avaliação negativa. A Professora de Artes completa essas considerações, apontando os motivos da evasão, as faltas de estagiários com a seguinte afirmação:

[Sobre a evasão] aumentou a partir do momento que existiam falhas. A prefeitura não mandava o professor [estagiários da PUC] na época certa. Então, os meninos [os educandos] ficavam muito tempo sem aula. E a gente (educadores) tinha que cobrir isso, mas a gente não tinha tempo, não tinha professor disponível para cobrir todas as aulas. (PROFESSORA DE ARTES).

A Diretora 2 também expõe as suas considerações sobre o projeto, nos aspectos ligados à carga horária e ao currículo:

Casar as duas propostas [EJA e educação profissional] é interessante. A única dificuldade que eu vejo era que o noturno, como a gente trabalha em três horas e três e meia com o currículo, era em tempo reduzido. [...] O tempo dele de estudo é na escola. A maioria já trabalhava, trabalha de dia estuda à noite. Muitos têm que fazer viagem para voltar para casa. e ainda vai estudar. O tempo do estudo, de dedicar o estudo, é da escola e aí eu não sei qual é a melhor saída. Das três horas que eles frequentam lúcido sem dormir, sem sono, ou depois que ele já começa a não dar conta por causa do cansaço, e você tem que estender um pouco mais. (DIRETORA 2).

Essa mesma diretora ainda levanta a sua impressão de que os gestores responsáveis não tinham suas propostas bem definidas e direcionadas: “[...] *eu tenho certeza que eles [gestores públicos] estariam defendendo as convicções deles. Só que eu acho que eu senti, que não havia essa clareza do rumo, foi isso que eu senti.*” (DIRETORA 2).

Mesmo com todos esses pontos negativos, na visão da Estagiária da PUC, o processo de aprendizagem foi importante, mesmo que não tenha atingido a totalidade dos educandos. “*Olha! Eu acho assim: eram muitos alunos, se um de cada turma se saiu bem, conseguiu absorver aquilo [aprender o conteúdo], eu acho que é válido, foi válido. Entendeu?!*” (ESTAGIÁRIA). Aqui percebemos a visão limitada da estagiária quanto à aprendizagem dos sujeitos da EJA.

Para os gestores foram vários os vetores que dificultaram a ampliação do projeto. O primeiro era que naquela época não existia uma política bem definida de financiamento para esse tipo projeto, considerado ousado no âmbito do município de Contagem. Na visão do Gestor 2, esse tipo de projeto não dava visibilidade às ações da política educacional; somando-se a isso, os projetos educacionais exigiam um tempo mais longo de implementação e consolidação para que se realmente mostrasse os seus resultados. E determinados resultados são exigidos com mais rapidez. Enquanto política pública faltou se estabelecer quais eram os recursos, os impactos, e isso tudo demandaria mais tempo.

Outro ponto importante na fala do Gestor 2 é a avaliação do projeto, pois segundo ele, uma dificuldade que abarcou todo o projeto diz respeito à organização dos tempos do mesmo, isso é, a carga horária definida para o curso. Na visão dele, e até como princípio de EJA, essa modalidade não deveria ter um tempo determinado. Nas palavras dele:

Uma coisa que eu aprendi é que o PROJOVEM está mais uma vez corroborando com esse meu aprendizado, é que a educação de jovens e adultos pra se efetivar, ela tem que estar centrada nos tempos e nos ritmos dos sujeitos. Isso significa a capacidade de flexibilidade temporal e de afastamentos desses sujeitos. Eu desconheço propostas de EJA rígidas que tenham uma efetividade muito grande. E neste momento eu acho que foi um equívoco grande. Nós determinamos um tempo. Aí as dificuldades da vida adulta começaram a se impor. (GESTOR 2).

Assim, tanto o tempo insuficiente das matrículas como as evasões acabaram ocorrendo devido a essa imposição de tempo. Outro fator determinante foi a falta de estratégias de como lidar com os sujeitos educandos que necessitam de uma escola que pensasse como lidar com a sua falta de assiduidade. Esse projeto também trouxe a tona uma

grande questão, um elemento que também colaborou para que o projeto não se ampliasse. Segundo, o Gestor 2, não havia uma equipe de trabalho com conhecimento consolidado sobre a EJA para promover, de forma mais efetiva, as estratégias para essa modalidade.

Eu posso dizer que eu demandei muito das minhas forças na efetivação desse projeto. A outra gestora também demandou muito das forças dela, de ir brigar e... Eu talvez, eu acho que na nossa ingenuidade, na nossa empolgação, na nossa crença, nós não percebemos. Nós percebemos naquele momento que nós estávamos lutando sozinhos. (GESTOR 2).

Ele explica que esse “lutar sozinho” era em relação às outras secretarias e suas parcerias e até mesmo quanto “[...] ao respaldo político no interior da secretaria de educação.” (GESTOR 2). Aqui fica evidente a fragilidade política da EJA enquanto consolidação de uma agenda política de efetivação do seu atendimento no município, bem como a desigualdade quanto à “importância” política institucional de cada um dos gestores da EJA nessa agenda política. Nesse aspecto, Manfredi afirma que é importante reestruturar esse modelo educacional de um viés capitalista, para uma perspectiva de educação que desmistifique a ideia de uma única estrutura, aquela articulada pelas elites empresariais (Manfredi, 1998)

Em suma, os entrevistados apontam que o educando do projeto tinha um perfil: jovens e adultos com vontade e motivação para aprender, e que valorizam a escola. Pensando nisso, os profissionais envolvidos acreditam que uma proposta de atendimento da EJA que contemple a educação básica integrada à formação profissional é um caminho importante a se seguir pelo Poder Público. Entretanto, dentre as dificuldades apresentadas está a necessidade de as ações públicas serem mais estruturadas, seguidas de acompanhamento, financiamento e avaliação do processo em andamento.

4.5.7 A título de síntese

As mudanças do mercado de trabalho impuseram, diante do contexto histórico e social contemporâneo, uma nova relação entre o trabalho e o conhecimento. Fazem-se necessárias novas formas de articulação para que possam realmente atender as expectativas dos cidadãos no que se refere à escolarização, à formação do trabalhador e, ainda, à (re)inserção no mercado de trabalho. Essas articulações com certeza passam, não só, mas necessariamente, pelo espaço escolar, enquanto lugar de desenvolvimento, de construção e

(re) significação de valores sociais, culturais e de conhecimento. Assim, para que não formemos meros joguetes no mercado de trabalho, a formação do trabalhador, inicial ou continuada, requer uma educação inserida numa perspectiva de desenvolvimento omnilateral do educando. Em consenso com essa perspectiva, Kuenzer (2000) afirma que:

[...] a construção de um novo projeto educativo que articule as finalidades de educação para a cidadania e para o trabalho com base em uma concepção de formação humana que, de fato, tome por princípio a construção da autonomia intelectual e ética, por meio do acesso ao conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico e ao método que permita o desenvolvimento das capacidades necessárias à aquisição e à produção do conhecimento de forma continuada. (KUENZER, 2000, p. 19).

Para tanto, é importante a elaboração de uma proposta pedagógica que possibilite ao estudante trabalhador assumir-se enquanto sujeito sociocultural, superando sua condição de ator coadjuvante e dominado. Além disso, é necessário contribuir para potencializar sua capacidade de intervir em seu presente e seu futuro, municiando-o de estratégias que possam utilizar na sua ação societária.

Por fim, a reflexão que a investigação coloca é como as fundamentações teóricas que compõem a EJA e a educação profissional, no sentido de privilegiar a discussão do trabalho como princípio educativo, estão sendo desenvolvidas na prática pelas instituições de ensino. Dessa forma, também nos deparamos com o desafio de construir uma matriz de conhecimento que não seja voltada à pedagogia do mercado, mas sim, a uma formação humana voltada à inserção dos sujeitos no mundo do trabalho, que o ajude também a lidar com a diversidade encontrada em nossa sociedade.

Tendo essa afirmação como referência, nosso primeiro objetivo em fazer as entrevistas era de coletar informações de como se deu o processo de implementação do projeto em Contagem, já que não tínhamos documentos com análises muito consistentes. A análise desses registros oficiais nos levou a algumas conclusões que serão retomadas de forma sintética.

Primeiramente constatamos que, na proposição do projeto-piloto, algumas iniciativas preliminares não foram realizadas, tais como o levantamento da demanda real de qualificação por parte dos educandos e do próprio mercado de trabalho, a preparação dos educadores participantes do projeto; a seleção de profissionais qualificados para atuar nos cursos de assistente administrativo, bem como a formalização das parcerias existentes, estabelecendo critérios de organização e responsabilidades. Além desses pontos, ainda destacamos que o

projeto não foi construído a partir do diálogo entre os envolvidos da gestão pública, educandos e educadores. Em nossa visão havia a necessidade de formar uma rede mais eficiente de interlocução qualificada que fosse reconhecida também em uma agenda política de atendimentos a EJA articula à educação Profissional.

Em segundo lugar, a ausência de avaliação contínua durante o processo de implementação também é um item a se considerar, bem como as divergências entre os profissionais quanto às concepções de EJA e atendimento a esses sujeitos na instituição escolar. De acordo com Freire (2005), trabalhar com a escola enquanto “inculcadora”, acatando a alienação, não é um propósito emancipador. Realçamos a análise, citando a teoria histórico-crítica que:

[...] trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento de ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se e no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes. (SAVIANI, 2003, p. 42).

Nesse sentido, as parcerias, embora importantes, apresentaram limitações de organização e estruturação, bem como tinham inserções distintas no contexto do mundo do trabalho. Enquanto a nova gestão incorporava progressivamente a EJA como educação permanente e não como uma recuperação de quem não concluiu, na chamada idade adequada, o ensino fundamental, os executores do projeto-piloto acabavam por direcionar os princípios dessa modalidade à potencialização do produtivismo, visto que o mesmo apresentava um princípio voltado ao empreendedorismo, caminhando para a valorização de concepções empresariais.

Porém, como já afirmado, ainda que o projeto se mostrasse com percursos árduos e uma série de acúmulos de dificuldades, estamos diante de uma importante contribuição de ação governamental para a EJA que acabou por possibilitar a apropriação de conhecimento por parte dos egressos.

Outros aspectos ainda podem ser apontados. Numa perspectiva positiva está o reconhecimento do impacto importante sobre a trajetória escolar, pessoal e profissional (ainda que não tenha atingido a maioria) dos educandos, levando-os a concluir o ensino fundamental e dar continuidade aos estudos em outras instituições. Os educadores também acentuam como

positivo a oferta da EJA, bem como as potencialidades do projeto, quanto à articulação da educação básica e profissional, levando o aluno a conhecer uma carreira profissional, escapando de uma educação que é pensada sempre em decorrência do perfil do trabalhador do chão da fábrica, das mudanças do mundo do trabalho, de empregabilidade ou até mesmo da crise da economia (PARO, 1999).

Há uma sensação de impotência diante da evidência de que se, de um lado, as consequências das políticas neoliberais “são éticas e politicamente inaceitáveis”, de outro, a lógica do capitalismo só pode se efetivar mediante a contínua negação do direito à vida, à dignidade. Some-se a isso o fato de que, no plano ideológico, a premissa neoliberal propugna a crise do capitalismo como passageira, levando a crer que essas relações são as únicas historicamente possíveis. (FRIGOTTO, 2005a, p. 82).

É importante também mencionar a possibilidade de fortalecer a formação continuada dos professores, ainda que precise ser repensada; a criação de espaços para refletir outras perspectivas da EJA e da educação profissional que não seja a ideia de educação compensatória. Enfim, estamos diante da necessidade de uma educação que seja organizada por meio de um processo de ensino/aprendizagem que contribua para que o indivíduo tome a história em suas próprias mãos e mude o seu rumo. E, assim, mostra-se o quanto é importante propiciar ações governamentais que possam efetivar e garantir o direito à educação geral e profissional da parcela da sociedade menos favorecida. Nisso, no essencial, o projeto foi muito positivo.

5 ORGANIZAÇÃO, TRATAMENTO E ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Este capítulo tem por objetivo apresentar e analisar os dados gerados pelo questionário aplicado aos egressos do projeto pesquisado. Como objeto de pesquisa, tomamos o projeto-piloto Educação de Jovens e Adultos (EJA) articulado à Qualificação Profissional, já devidamente explicitado em outro capítulo, trata de uma iniciativa do Poder Público municipal visando integrar a EJA à educação profissional, em nível fundamental, organizada com o objetivo de responder às demandas contemporâneas do mercado de trabalho. Nesse sentido, desenvolvemos nossa investigação a partir do estudo de caso. Segundo Lüdke e André (1986 p. 21), “[...] a preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada.”

Neste exercício de apresentação e descrição das análises, organizamos uma triangulação entre os dados do questionário, as entrevistas dos gestores públicos e parceiros do projeto, e a análise bibliográfica e documental para alcançar nossos objetivos da pesquisa. Parte de nossos objetivos foi alcançada por meio da abordagem na pesquisa empírica, que compreende a análise qualitativa. A adoção de tal abordagem é coerente com o referencial teórico que construímos ao longo dos capítulos anteriores.

A coleta de dados foi feita utilizando-se de entrevistas e de questionário para identificar e analisar algumas variáveis e suas relações na problematização do objeto de pesquisa. Para registrar os dados também utilizamos a forma quantitativa, representada pelo Método Survey que, conforme Babbie (1999, p. 82) “[...] pode ser usado vantajosamente no exame de muitos temas sociais e é particularmente eficaz quando combinado com outros métodos.” Não é pretensão em nossos estudos as generalizações, mas foi possível estabelecer análises descritivas a partir da amostra selecionada. Nessa perspectiva, Martins (2002, p. 37) salienta que “[...] a pesquisa descritiva tem como objeto a descrição das características de determinada população ou fenômeno, bem como o estabelecimento de relações entre variáveis e fatos.”

O questionário foi aplicado a 31 egressos do projeto Educação de Jovens e Adultos (EJA) articulado à Qualificação Profissional, de duas escolas municipais correspondente ao

período de 2005 a 2007, contemplando, assim, um total de 31 estudantes. Tal questionário é composto por 39 perguntas – entre elas questões de múltipla escolha combinadas com questões abertas –, aplicado em sala de aula. O período de coleta de dados foi nos meses de julho a agosto de 2009 e novembro do mesmo ano. Na tentativa de alcançar resultados consistentes e um número maior de respondentes, a definição da amostragem dos egressos diz respeito aos educandos que deram continuidade aos estudos em uma escola de ensino médio. Nesse sentido, esse tipo de amostragem intencional não é representativa de todo o universo do projeto estudado. Assim, não é nossa pretensão fazer generalizações dos resultados, mas refletir sobre os resultados referentes ao grupo pesquisado. Nessa perspectiva, a tabulação – que é o processo de representação dos dados – foi constituída em forma de tabelas e gráficos, que tinham como objetivo oferecer uma melhor visualização das relações estabelecidas entre as variáveis e evidenciar as relações significativas entre os dados.

É importante ressaltar que percalços apareceram na aplicação dos questionários, por há alguns motivos que justificam um número menor de questionários respondidos, como:

- certa dificuldade de encontrar os egressos, já que os endereços não são atualizados e os telefones mudam com frequência;
- a recusa de alguns estudantes em participar da pesquisa e;
- a ausência de alunos na escola nos dias de aplicação.

No tocante à análise desses dados, o tratamento foi realizado por meio da tabulação das questões em um programa. Essa análise foi realizada com o objetivo de organizar os dados apresentados, bem como promover a reflexão detalhada. Dessa forma, na próxima seção fazemos apresentação dos resultados da pesquisa empírica acerca da experiência municipal subdivida em tópicos. Então, abordamos em primeiro lugar, a caracterização dos egressos do programa, delineando o perfil deles; em seguida, apresentamos as categorias de análise; entre elas, refletiremos sobre a trajetória escolar anterior à EJA, a experiência no PROEJA de Contagem e o mercado de trabalho e sua absorção. Tendo em vista estas categorias, iniciamos a análise que se segue:

5.1 Perfil dos adultos trabalhadores

O questionário aplicado nos possibilitou colher informações sobre os itens: sexo, idade, raça/etnia, renda familiar, condições de moradia, quantitativos de pessoas que vivem nessa moradia, entre outros. Organizamos então os dados em forma de gráficos e tabelas para melhor visualizar e compreender o universo da amostragem. Iniciamos a construção do perfil indicando que, entre os respondentes, a predominância do público é feminino (80,6%); a somatória dos que se declararam negros e pardos (48,4%) supera os declarantes brancos (35,5%). Nessa perspectiva, reafirmamos que esses números revelam de uma forma micro que está posto o quadro macro de desigualdade em nosso país. O que confirmamos por meio da análise de Paiva (2009, p. 30) quando ela afirma que “como reflexo das desigualdades, negros e pardos com mais de dez anos de idade também são mais vitimados nesse processo, com menos anos de escolarização do que os brancos”. No tocante à idade, a faixa etária predominante foi a de 25 a 45 anos. Os dados mencionados acima podem ser visualizados nos gráficos a seguir:

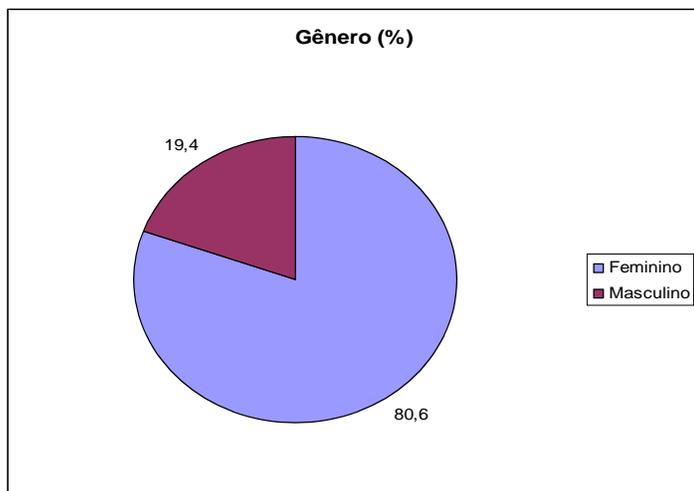


Gráfico 1 – Porcentagem de respondentes do sexo feminino e masculino
Fonte: Pesquisa direta. Questionário aplicado

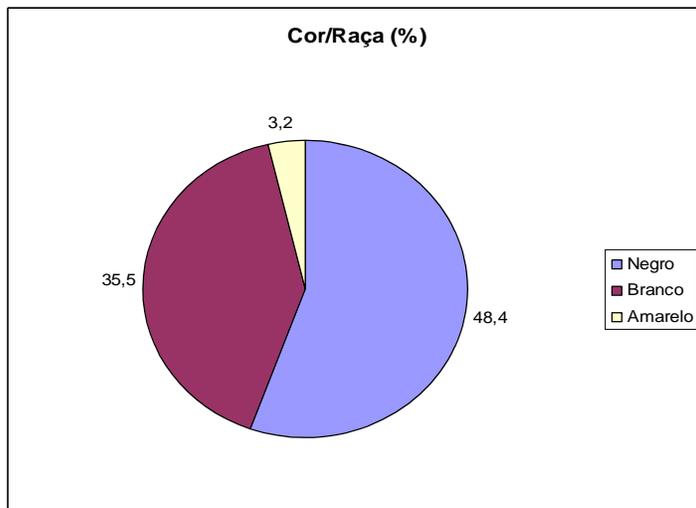


Gráfico 2 – Porcentagem quanto à raça/cor
Fonte: Pesquisa direta. Questionário aplicado

Outro aspecto importante são as informações expressas no Gráfico 3. Nele constatamos que grande parte dos egressos moram com cônjuge e filhos (38,7%) e, em sua maioria – conforme o Gráfico 4, perguntamos quantos filhos residem com os respondentes – têm 3 filhos (33,1%). Podemos visualizar isso nos gráficos abaixo.

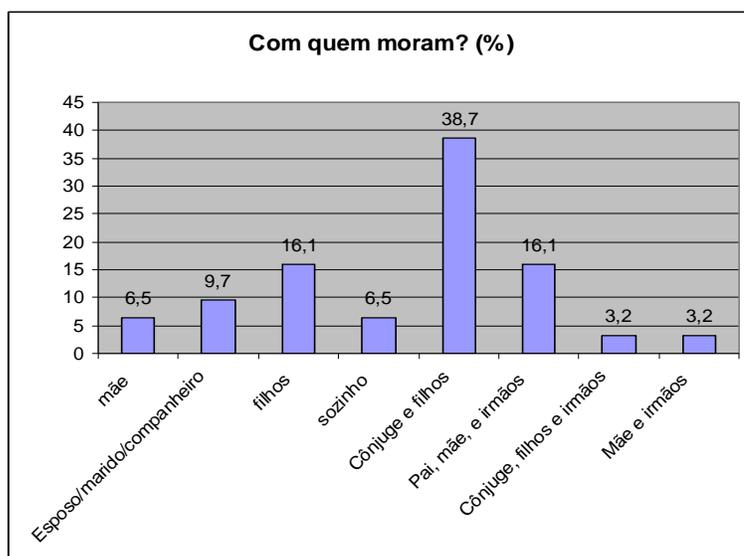


Gráfico 3 – Dados sobre os familiares que moram com os educandos
Fonte: Pesquisa direta. Questionário aplicado

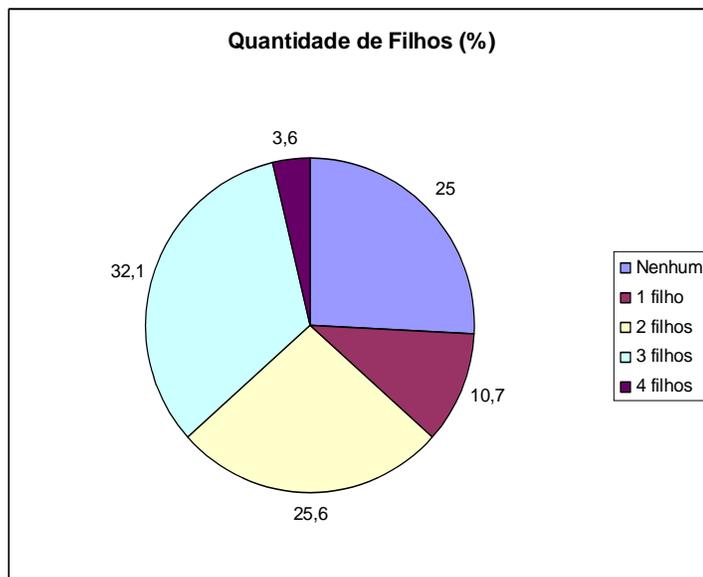


Gráfico 4 – Quantitativo de filhos dos respondentes
Fonte: Pesquisa direta. Questionário aplicado

Um aspecto inerente à EJA é o aumento da presença juvenil dessa modalidade, tanto discutida e comprovada por meio de pesquisas e levantamentos estatísticos⁵³; percebemos, contudo, que no caso investigado os jovens não estão em maioria, porém, compõem o grupo de forma significativa. Há várias possibilidades de aprofundar a análise, mas não temos elementos suficientes para isso e não é esta nossa intenção. A preocupação com a presença de jovens na EJA se apresenta com a possibilidade de discussão em diversas dimensões, não só a dimensão quantitativa, para além disso, como afirma Carrano (2008, p. 116):

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

Entretanto, essa discussão intergeracional se faz presente em muitos espaços de atendimento da EJA e em pesquisas nacionais. O que podemos perceber em dados como o do censo escolar 2005 e 2006 é que os adultos de 30 anos, ou mais, representam ainda uma porcentagem maior (41,7%) que os da faixa etária de 15 a 17 anos (16,7%), e os de 18 a 29 anos (26,3%).

⁵³ É fundamental preservar os espaços, os tempos dos sujeitos jovens educandos da EJA, com atenção e cuidado, pois entendo que dessa forma se fortalece o sentido da sua presença na instituição escolar-EJA (CARRANO, 2008). Sobre este assunto ver: Sposito (2002) e Brunel (2004).

Essa crescente presença dos jovens na EJA se deve também a distorções de idade/escolaridade, ou seja, grande parte dos jovens que não conseguem êxito do ensino regular, acabam compondo os quadros de matrícula da EJA. Isso leva a um grande desafio, o de elaborar metodologias e projetos pedagógicos diferenciados para esse público, exigindo dos educadores e do Poder Público um pensar sobre os sentidos das juventudes no espaço da EJA.

Quanto à inserção do mercado de trabalho, de acordo com os dados do questionário analisado, considerando os tipos de atividades remuneradas, 15,4% responderam que eram funcionários públicos ou militares; e 11,5% são os que declararam trabalhar como autônomo, em casa. Dentre as outras funções mencionadas, temos: auxiliar de cozinha, auxiliar de montagem, gerente de balcão, manicura, motorista, vendedora. Percebemos na tabela abaixo as demais respostas.

Tabela 1 – Tipo de atividade remunerada

	Ocorrência em %
Funcionário público/militar	15,4
Empregado sem especialização	7,7
Em Casa de família	7,7
Autônomo fora de casa	11,5
Autônomo em casa	15,4
Outros	42,3
Total	100

Fonte: Pesquisa direta, questionário aplicado

Com relação à renda familiar, 45,2% responderam que recebem entre 3 e 5 salários mínimos, 25,8% recebem até 2 salários mínimos, 19,4% responderam que recebem até 1 salário mínimo, e apenas 9,6% recebem mais de 5 salários. Apresentamos, então, os estratos sociais predominantes nesta experiência de EJA.

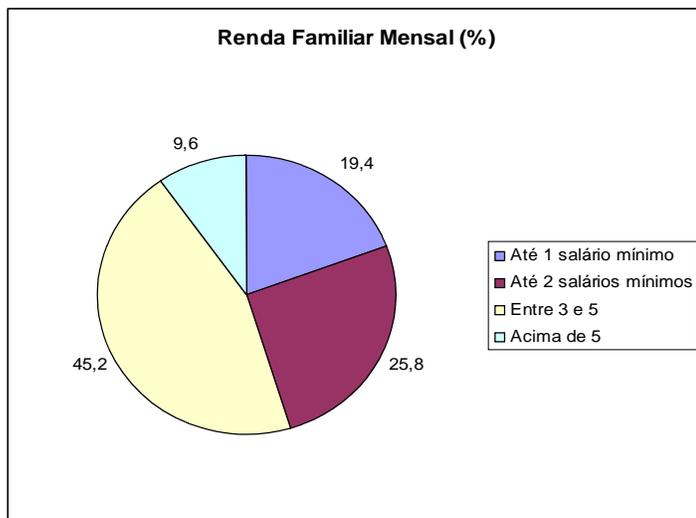


Gráfico 5 – Renda Familiar

Fonte: Pesquisa direta. Questionário aplicado

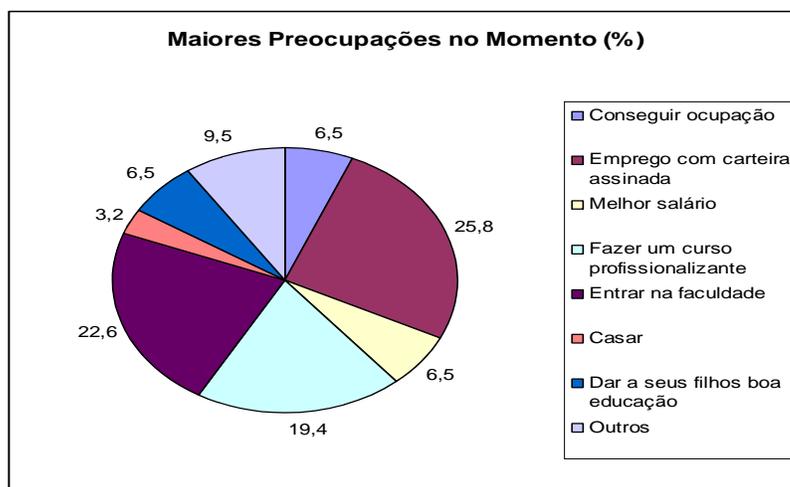


Gráfico 6 – As maiores preocupações dos egressos respondentes

Fonte: Pesquisa direta. Questionário aplicado

Para ajudar-nos no delineamento do perfil, ainda podemos retomar o Gráfico 6. Nele temos acesso ao que os respondentes marcaram como suas maiores preocupações: conseguir ocupação (6,5%), conseguir emprego com carteira assinada (25,8%), ganhar mais/ter um salário melhor (6,5%), e um percentual de 22,6% escolheu entrar numa faculdade. Aqui se faz importante comentar os significados e representações de estudantes trabalhadores marcados pela ideia da reprodução das relações sociais de dominação existentes. Eles acabam se rendendo a ideia que fazer faculdade seria uma estratégia de acessar um bom lugar no mercado de trabalho. O que evidenciamos nos dados é a importância que os respondentes dão

à formação escolar, considerando-a essencial, e, também, apresentam o desejo de adquirir conhecimento sistematizado que lhes proporcione condições de prosseguir na vida escolar.

Outro fator relevante é que para os participantes da pesquisa o trabalho se apresenta como necessidade de sobrevivência. Isso se comprova pela preocupação com a procura de emprego com carteira assinada, mostrando a centralidade que o trabalho tem na vida deles. A propósito, outro motivo de abandono da escola, que é característico do público da EJA, é deixar de estudar para cuidar da família. No Gráfico 7, a seguir, podemos visualizar esses dados:

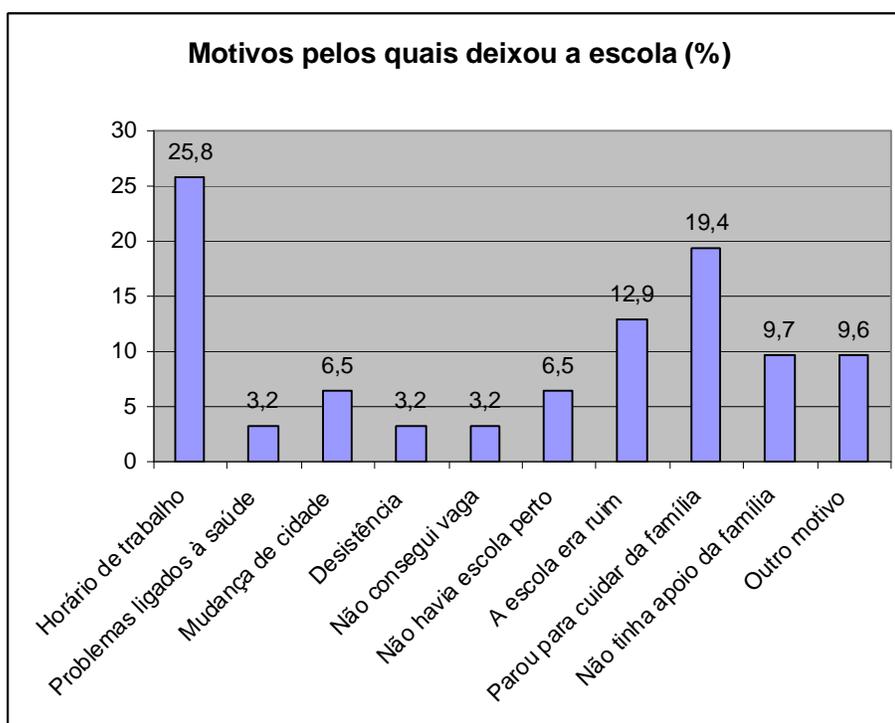


Gráfico 7 – Identifica os motivos pelos quais os respondentes deixaram a escola
Fonte: Pesquisa direta. Questionário aplicado

O que podemos inferir é que a diversidade tem sido a marca desses sujeitos estudantes da EJA. Cabe aqui ressaltar que confirmamos as características do perfil dos egressos com a maioria dos aspectos já levantados por estudiosos da EJA (ARROYO, 2007). Ou seja, quando nos remetemos ao público da EJA, não estamos somente nos referindo a um grupo de uma faixa etária específica que tem uma trajetória escolar irregular; ainda que persista a ideia de que a modalidade é reparadora nas ações públicas e privadas. Portanto, não são apenas adultos ou jovens, mas sim, um grupo a quem ações e singularidades na educação são necessárias para respeitar sua diversidade cultural própria dentro da nossa sociedade atual.

Em suma, o questionário nos permitiu identificar algumas singularidades do grupo pesquisado. Dessa forma, percebemos que as trajetórias escolares com interrupções mostraram-se também como uma característica da educação de jovens e adultos de nosso contexto de estudo, e isso se mostra presente nas análises que fizemos. Entretanto, o grupo de respondentes, em sua maioria, apresenta como um destaque bem significativo em seu perfil, a continuidade nos estudos, pois os egressos pesquisados cursaram ou estão cursando o ensino médio.

E diante do relatado acima, concluímos que um dos pontos que deve ser pensado, quando nos referimos à oferta de EJA pelo Poder Público, é reconhecer primeiro as singularidades dos educandos da EJA e, a partir delas, organizar ações governamentais que atendam às ansiedades desses sujeitos, por meio de uma organização própria de tempos e espaços, bem como uma organização curricular. É bom ressaltar que o perfil dos sujeitos que identificamos nos educandos da EJA, é também o perfil dos sujeitos aos quais se destina a formação profissional. Sujeitos, como diz Arroyo⁵⁴, que a pedagogia do mercado força a trabalharem somente com a perspectiva do trabalho, apenas como elemento de sobrevivência, ou seja, sempre “no limite da produção da existência”. Nesse sentido, a educação profissional ainda tem muito a caminhar, principalmente no que diz respeito à democratização efetiva da formação profissional, estabelecendo uma luta pela formação como direito. É importante conscientizar os trabalhadores sobre a condição inerente ao ser humano do direito aos saberes do trabalho.

5.2 Trajetória escolar anterior à EJA

No Gráfico 8, com relação à escolaridade desses estudantes antes de ingressarem no programa, podemos perceber um percurso escolar curto. Isso nos leva a refletir sobre a correlação entre a série em que os respondentes deixaram a escola e a escolaridade final dos pais, ou seja, suas trajetórias escolares acabam por reproduzir o tempo de estudo de seus familiares. Evidenciamos aí, ainda, a precariedade com relação à escolarização dos adultos e jovens, principalmente nas classes menos abastadas. Porém, mesmo dentro dessa realidade, os respondentes conquistam seu direito à educação, ampliando sua escolaridade. Esses alunos

⁵⁴ Palestra proferida no dia 7 de junho de 2010, no Seminário Nacional de Educação Tecnológica, realizado no CEFET/MG, em Belo Horizonte.

têm, predominantemente, pais e mães com baixa escolaridade (até a 4ª série). O percentual é de 35,5% para os pais e de 38,7% referente às mães. Nesse contexto, os entrevistados, em sua maioria, declararam que deixaram a escola na 5ª série (46,7 %) e que a faixa etária em que se encontravam era entre 15 e 18 anos (58,0%), conforme os seguintes gráficos:

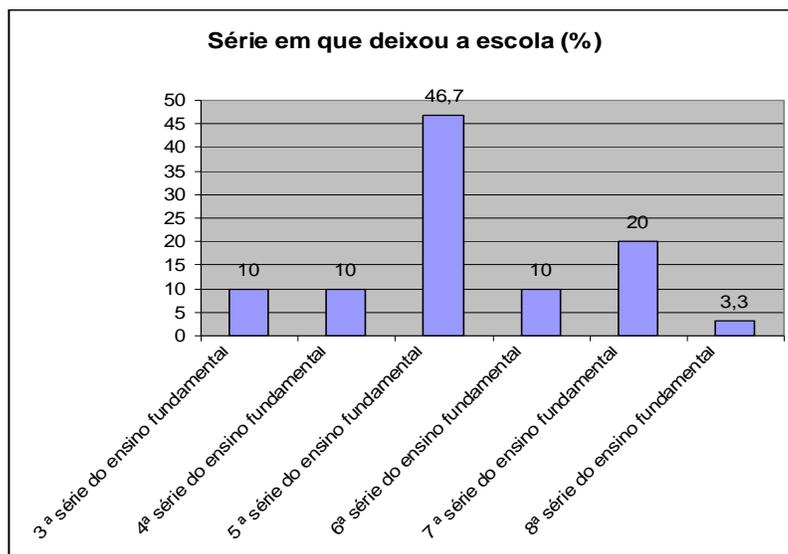


Gráfico 8 – Identificação da série em que os egressos pararam antes de cursar a EJA
Fonte: Pesquisa direta. Questionário aplicado

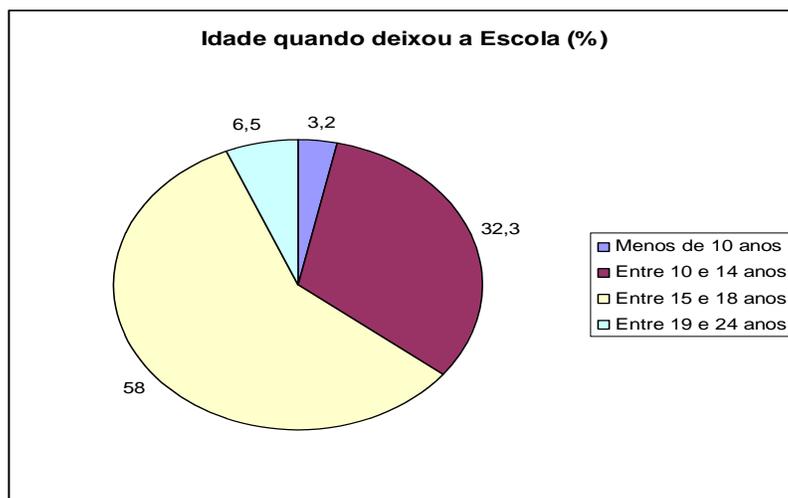


Gráfico 9 – Identificação da idade em que os egressos pararam antes de cursar a EJA
Fonte: Pesquisa direta. Questionário aplicado

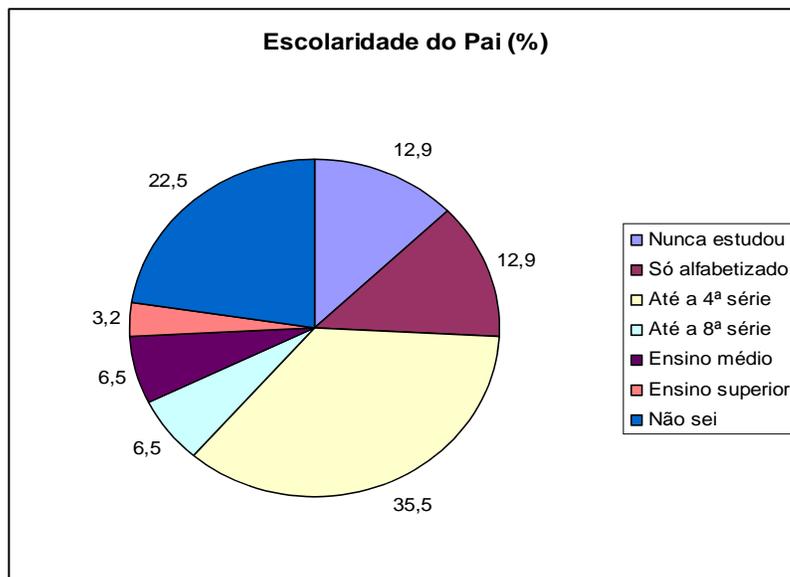


Gráfico 10 – Escolaridade do pai dos egressos
Fonte: Pesquisa direta. Questionário aplicado

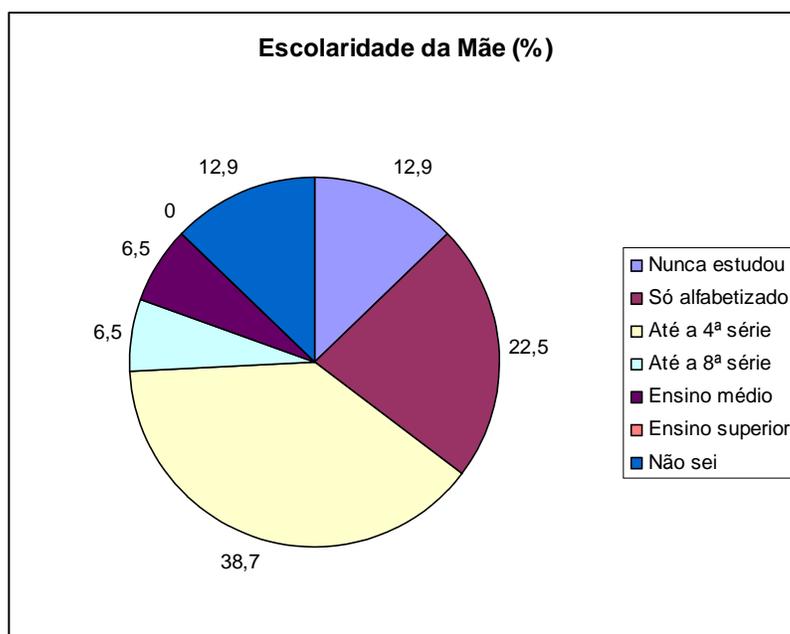


Gráfico 11 – A escolaridade das mães dos respondentes
Fonte: Pesquisa direta. Questionário aplicado

Para nossa análise, sem deixar de se considerar que cada indivíduo tem suas vivências e representações, podemos identificar alguns pontos em comum. São sujeitos, em sua maioria, trabalhadores, e muitos deles (25,8%) declararam que o horário de trabalho era

incompatível com o horário da escola, este um dos motivos que os levaram a abandonar os estudos.

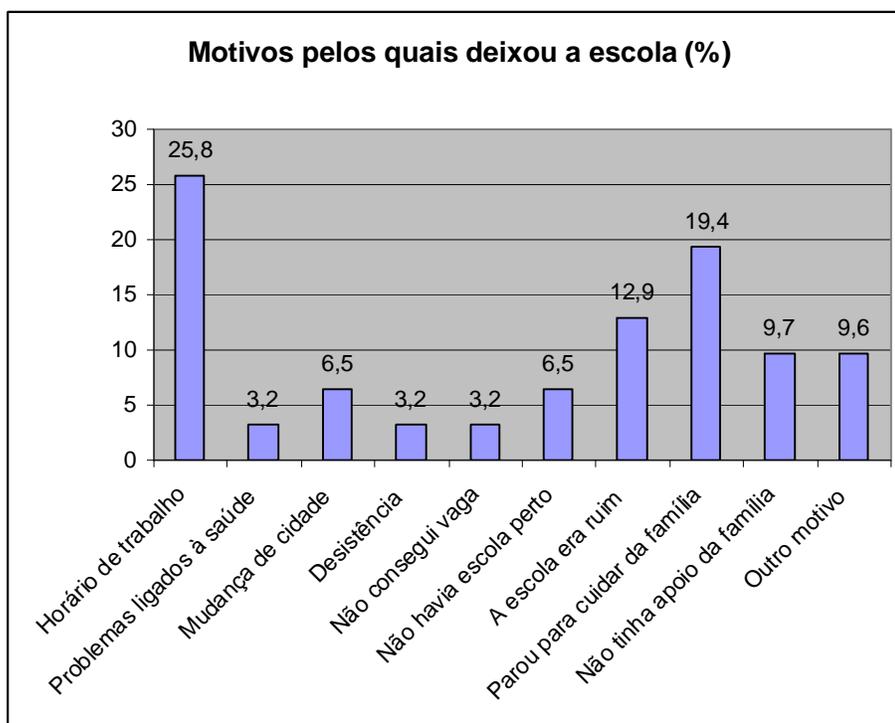


Gráfico 12 – Os motivos que fizeram os respondentes a deixar de estudar
Fonte: Pesquisa direta. Questionário aplicado

Em relação à reflexão sobre as questões do mundo do trabalho, é importante refletir como essa relação pode levar os sujeitos envolvidos a uma real inserção, permanência e mobilidade no mercado de trabalho. Nessas questões do mercado de trabalho está presente a relação educação e qualificação. Isto leva muita gente a pensar que a solução para o desemprego seria o aumento da qualificação e da escolarização dos trabalhadores. Contudo, percebemos que essa afirmativa está presente em discursos do governo e patronais, bem como em documentos oficiais do Poder Público. E o sujeito está diante de um quadro nacional que é a dificuldade de permanência em sua ocupação, mas não só isso, ele está também diante da instabilidade econômica, social e política, e tudo isso leva à instabilidade da formação do trabalhador.

No entanto, não se pode ignorar que somente a oferta e o direito à educação efetivada é suficiente; apesar de não negarmos os benefícios, tanto individuais quanto sociais, que a educação ao longo da vida possa trazer aos cidadãos. Na verdade, o que percebemos é que há

necessidade de ações intersetoriais que sejam promovidas pelo Poder Público com o intuito de fomentar a criação de empregos e a elevação da escolaridade.

No contexto nacional, os dados obtidos em nossa investigação vêm corroborar com as pesquisas feitas a pedido das instâncias federais. Segundo a PNAD 2007⁵⁵ (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), realizado pelo IBGE, em convênio com o Ministério da Educação, das cerca de 8 milhões de pessoas que passaram pela EJA antes de 2007, 42,7% não concluíram o curso, sendo que o principal motivo apontado para o abandono foi a incompatibilidade do horário das aulas com o de trabalho ou de procurar trabalho (27,9%), seguido pelo horário das aulas que não era compatível com o horário dos afazeres domésticos (13,6%) e outras opções como: tinham dificuldade de acompanhar o curso (13,6%); além de “não havia curso próximo à residência” (5,5%); “não havia curso próximo ao local de trabalho” (1,1%); “falta de interesse em fazer o curso” (15,6%); “não conseguiu a vaga” (0,7%) e; outro motivo (22,0%).

Esses dados demonstram que uma das dificuldades para o educando frequentar a EJA é a inadequação ou inexistência dos cursos ou horários compatíveis com os desejos de continuidade de estudo deste sujeito trabalhador. Assim, voltando aos nossos dados, percebemos também que essa realidade nacional é semelhante à realidade municipal.

No caso da experiência pesquisada o Diretor 1 declara, no trecho abaixo, que na visão dele a evasão ocorre por vários motivos e é inerente ao processo de escolarização, principalmente porque estamos lidando com adultos trabalhadores.

Houve evasão, mas a evasão não foi por causa do curso (EJA integrada), porque já há uma evasão mesmo na EJA, mesmo sem o curso. O aluno da EJA, ele começa a trabalhar, trabalha até mais tarde, o filho adoecer, fica desempregado, ou ele adoecer ou ela. Então são todos esses problemas do dia a dia e que faz o aluno parar de... Não de desistir do curso, de parar por uns 6 meses, por 1 ano. Depois ele volta, para de novo, e vai assim, aquela coisa meio ajambrada. Então a evasão da EJA, do curso da EJA, é assim mesmo. (O educando) Cansa, às vezes trabalha demais, tá cansado, não aguenta fazer os dois, estudar e trabalhar, aí para de estudar. É desse jeito. (DIRETOR 1, grifo nosso).

Ao longo dessa seção, percebemos na trajetória escolar dos egressos, informações sobre o contexto familiar, tais como: a influência do trabalho na (re)inserção ou não do respondente e a ainda sobre seus impactos sobre a interrupção ou continuidade do estudo.

⁵⁵ A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) tem mostrado que, nos últimos anos, os indicadores de educação no Brasil apresentaram persistentes melhorias. (IBGE, 2009).

5.3 Experiência do “PROEJA” de Contagem

Nesta seção consideramos as informações dadas pelos egressos do programa e, também, procuramos dialogar com autores que analisam o fenômeno em foco. Destacamos ainda o que expõem os respondentes e o que explicitam as pesquisas sobre os estudos da EJA e educação profissional. Começamos pelos dados apresentados no Gráfico 13, que teve como objetivo identificar os motivos que fizeram os educandos escolherem esse curso.

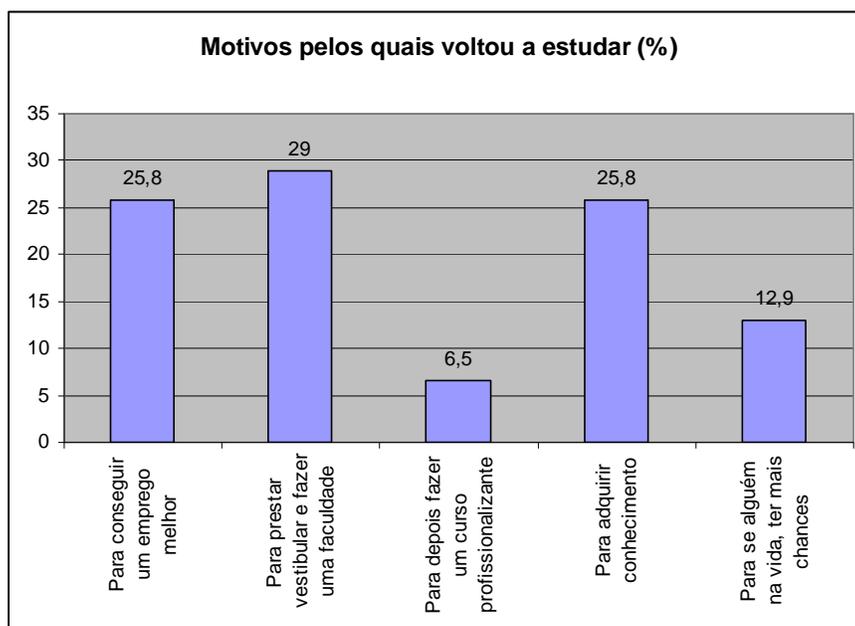


Gráfico 13 – Motivos que o levou a se tornar aluno da EJA com qualificação profissional
Fonte: Pesquisa direta. Questionário aplicado

A maior ocorrência foi a opção “para prestar vestibular e fazer uma faculdade”, com 29%; seguida de “para conseguir um emprego melhor”, com 25,8%; e “para adquirir mais conhecimento, ficar atualizado”, com 25,8%. Esses dados vão ao encontro do que a PNAD (IBGE, 2009) levantou a respeito da predominância da “perspectiva de retornar os estudos” (43,7%); seguido por “conseguir melhores oportunidades de trabalho”, com o total de 19,4%; “adiantar os estudos”, com 17,5% e; “conseguir um diploma”, com 13,7%.

Os dados nos levam a inferir que, por se tratarem de trabalhadores com diversas atividades, o maior percentual deles demonstra a importância dada ao aumento da escolaridade, seguida da formação na qualificação profissional, tendo em vista a possibilidade da capacitação para proporcionar a inserção e permanência no mundo do trabalho e no

mercado de trabalho. Os dados evidenciam que os sujeitos estão à procura de uma redenção diante de sua condição social e econômica.

As informações acima representam bem as preocupações de Oliveira (2005b, p. 76) quando afirma que “[...] a educação formal, com suas subdivisões, passa a ser cada vez mais solicitada pelo trabalhador à medida que parece funcionar como mecanismo de mobilidade social e de acesso ao emprego, em ascendência vertical, na escala hierárquica dentro da empresa.” Retomando a questão da grande expectativa quanto ao “aumento” da escolaridade, destacamos na fala da estagiária da PUC, transcrita abaixo, como ela revela o desejo de dar continuidade à formação de um dos seus alunos. “Assim que eu me formar e tal, quero fazer o 2º grau, eu quero fazer administração.” De alguma forma, o curso despertou o interesse de alguns quanto à carreira de administrador.

Cabe nessa investigação perceber diante da avaliação dos egressos, quais são os impactos desse projeto no âmbito municipal e o quanto as realidades locais são fatores significantes na melhoria de qualidades desses programas. O primeiro indicativo significativo dos fatores determinantes de sucesso e/ou fracasso na implementação dessa proposta educacional de EJA integrada à qualificação profissional é demonstrado no Gráfico 14. Dos respondentes, 93,1% recomendariam o curso para outras pessoas, 6,9 % não recomendariam.

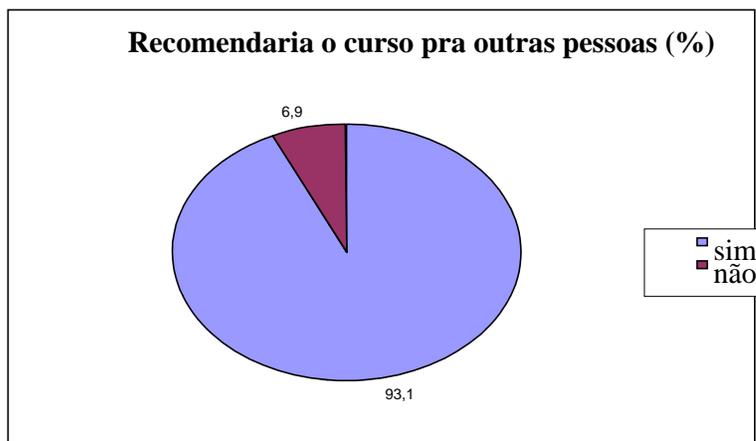


Gráfico 14 – Identificação da porcentagem nos respondentes que recomendariam o curso
Fonte: Pesquisa direta. Questionário aplicado

Os dados da tabela 2 demonstram que 46,7 % acharam que o tempo de duração do curso foi suficiente, 53,3 % não acharam suficiente. Já o gráfico 15 mostra que, quando perguntados especificamente sobre a qualificação profissional (curso assistente administrativo), 27,6 % declaram que “atendeu parcialmente às expectativas”, 17,2 %

disseram que “atendeu as suas expectativas” e; 24,1% disseram que “não atendeu as suas expectativas”.

Tabela 2 – O tempo de duração do curso foi suficiente?

	Ocorrência em %
sim	46,7
não	53,3
Total	100

Fonte: Pesquisa direta. Questionário aplicado

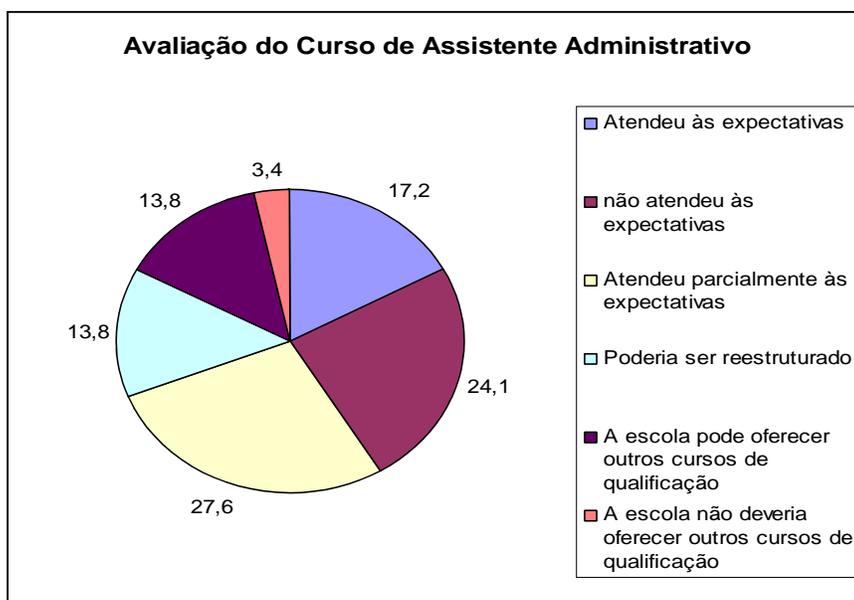


Gráfico 15 – A avaliação do curso

Fonte: Pesquisa direta. Questionário aplicado

A princípio percebemos uma incoerência dos Gráficos 14 e 15, ou seja, se os egressos acreditam que o curso não atendeu as suas expectativas (gráfico 15), por que a maioria o recomendaria?(pergunta do gráfico 14) Podemos inferir que quando se trata das questões relativas à inserção e permanência no mercado de trabalho, realmente muitos não alcançaram os seus anseios. Contudo, mesmo não correspondendo totalmente às expectativas dos cursantes, a experiência escolar foi válida. Muitos dos egressos que já passaram pelo mercado de trabalho, acabam por valorizar mais a certificação. De acordo com Lima (2007, p. 35):

Uma aprendizagem crítica, não mimética, implica não só conhecer e seguir as regras heterônomas, mas também ser capaz de quebrá-las para assim,

desaprendendo, poder voltar a aprender; pressupõe consentir e aquiescer, mas também dissentir e resistir a certos valores e objectivos; exige intimidade com os conteúdos e as técnicas, mas também distância crítica que fomente a sua reinvenção.

No imaginário escolar desses sujeitos, a experiência foi importante, o que não quer dizer que não precise de melhorias consideráveis no seu processo de reestruturação da EJA municipal. Portanto, segundo Arroyo (2007):

[...] a EJA continua tendo sentido enquanto política afirmativa desse coletivo cada vez mais vulnerável. Não poderá ser diluída em políticas generalistas. Em tempos em que essa configuração dos jovens e adultos populares em vez de se diluir está se demarcando, cada vez com mais força, a EJA tem de assumir-se como uma política afirmativa com uma marca e direção específica. (ARROYO, 2007, p. 3).

Nessa perspectiva, para nos ajudar a analisar e pensar sobre a questão da escolaridade dos educandos da EJA, percebemos no trecho transcrito da entrevista da Diretora 2, o alcance positivo para alunos quando nos remetemos a escolaridade. *“Naquela época a gente não tinha dimensão do quanto o aluno foi atingido, de quanto ele aprendeu, de quanto ele cresceu. Ele pode participar de um processo seletivo. A maioria entrou para a FUNEC.”*

No que tange à formação profissional, quando perguntado sobre os benefícios do curso na inserção do trabalhador no mercado de trabalho, o Diretor 1 confirma que:

Mesmo que ele [o aluno] não tenha, e mesmo que ele não troque por um trabalho melhor, mas já cria uma expectativa, só dele chegar na firma e falar que está estudando, que está fazendo a 5ª, a 7ª ou 8ª série, né? Ele está na perspectiva de terminar e ir pro ensino médio. Então ele já cria uma, uma, uma expectativa [...]. Depoimentos de alunos que formaram aqui [escola] falaram que chegaram aqui de uma forma e já na metade do curso já se sentiam, assim, bem pra cima e ao final do curso, eles choravam, não acreditavam que eles estavam 10, 15, 20, 30 anos parados. Estavam ali com as famílias né? Com o marido, com a esposa, com os filhos, com neto, terminando a 8ª série. Então, eles, assim, se superaram ao máximo. (DIRETOR 1).

O excerto acima, nos permite inferir que os educandos tinham uma expectativa de ao frequentar a escola dar continuidade aos estudos, e se sentiam realizados perante a família quando concluíam essa trajetória escolar. Todavia, no contexto nacional, a PNAD (IBGE, 2007), constata que das pessoas que obtiveram certificado em seus cursos, de um total de 21553 formados, 12145 trabalhavam ou trabalharam anteriormente na área de atuação; e destes respondentes, 65,7% declararam que o curso dava subsídios para o desempenho na função. Já dentre as 9408 pessoas que não seguiram a profissão, 31,1% afirmaram que falta

vagas de trabalho na área; e um percentual de 30,4% não trabalhou porque encontrou outra oportunidade melhor de trabalho. Isso, porém, não é a realidade dos respondentes do curso em análise. Apesar de estar diante de um quadro positivo de elevação de escolaridade, veremos na próxima seção que, no caso de Contagem, isso necessariamente não implicou, em geral, na inserção ou mobilidade de emprego para os egressos. Esse quadro acaba por nos levar a pensar que essa lógica de formação precisa ser repensada diante desses resultados.

Quanto aos aspectos ligados à avaliação do curso, solicitamos aos egressos que respondessem a duas questões abertas. A primeira pedia que eles elencassem dois pontos que, na opinião deles, precisavam ser melhorados no projeto. A segunda, que revelassem outros aspectos que lhes deram satisfação ao cursar a EJA com qualificação profissional. Dessa forma, agrupamos as respostas que se assemelhavam, construindo três aspectos significativos que apareceram com mais frequência. Uma grande parte chamou a atenção para a necessidade de se estruturar melhor a escola, tanto na parte física quanto à organização de profissionais; um segundo aspecto mais mencionado foi a importância de aliar a teoria à prática, ou seja, sentiram a falta de uma sistematização melhor direcionada às práticas de experiências exigidas pelo mercado de trabalho; e por fim, também mencionaram a falta de incentivo para que eles pudessem continuar sua escolaridade, bem como de investimento por parte do Poder Público para conseguirem resultados mais positivos em relação a escolaridade e inserção/permanência no mercado de trabalho. Diante disso, colocamos aqui, para ilustrar e exemplificar, o depoimento de uma das pedagogas, dando conta de que havia uma grande dificuldade quanto à recomposição do quadro de estagiários da PUC e também da qualificação destes, quanto aos conteúdos a serem ministrados.

Os alunos começaram a reclamar por essa falta de estagiários e de preparo também dos (estagiários). Aí, você tinha um estagiário excelente que dava conta, que começava a entender essa dinâmica da escola e como trabalhar nela. De repente passava um ano, aquela questão mesmo de estágio, de renovar estágio, vinha outro que não sabia nada e num dava conta. (PEDAGOGA 2).

A professora de Artes também contribui nessa discussão, quando salienta a sua percepção sobre o não atendimento das expectativas dos estudantes por parte do Poder Público.

Se tivesse um acompanhamento mais sistemático, eu acho que sim (atenderia a expectativa), porque muitos meninos, no começo, foi muito empolgante pra eles. A única escola de Contagem que dava qualificação e a gente fez uma propaganda legal. [...] No começo, com a aula de

empreendedorismo, por exemplo, os meninos ficavam fascinados: “Ai, eu vou abrir meu negócio”, sabe? Mas foi só no começo. (PROFESSORA DE ARTES).

Na segunda questão aberta, os pontos que se destacaram foram: 1) a satisfação em conseguir aprender e adquirir mais conhecimento, mesmo depois de afastados na escola há algum tempo; 2) o aprimoramento e segurança na inserção e permanência do mercado; 3) o crescimento pessoal e; 4) o reconhecimento da importância dos profissionais que estavam no projeto.

5.4 Quanto ao mercado de trabalho/absorção

Nessa seção é importante destacar que, nos dados obtidos na pesquisa, diante da articulação formação básica e formação técnica inicial, há um destaque conferido ao trabalho, principalmente quando nos referimos à evasão dos estudantes e quanto à retomada dos estudos. Podemos comprovar por meio do questionário aplicado, como já foi dito anteriormente, que o que levou os alunos a deixar a escola foi o horário incompatível com o trabalho.

No tocante aos motivos que levaram os educandos a retornar à escola, destacamos o “para prestar vestibular”, seguido do “para conseguir um emprego melhor e adquirir conhecimento”. Embora o curso tenha uma integração com as questões profissionais, a expectativa desse público na EJA de dar continuidade aos estudos é bem significativa. Portanto, confirmamos a importância desse espaço educacional na trajetória de vida desses sujeitos.

Iniciamos esta seção analisando alguns aspectos familiares. Na pergunta sobre quem era o responsável pelo sustento da família durante os estudos na EJA, 45,2% declararam que era ele mesmo, 32,3 %, o cônjuge e; 22,6 %, uma outra pessoa (mãe, pai ou irmãos).

Nos dados do Gráfico 16, podemos observar que com relação ao vínculo e tipo de emprego, 41,9% trabalham com carteira assinada, 9,7% trabalham, mas não tem carteira assinada. Dos respondentes, 16,1% trabalham por conta própria; dos que não trabalham ou estão desempregados o percentual total é de 32,3%. Nesses dados verificamos que é um número bem significativo de egressos que não foram absorvidos pelo mercado de trabalho.

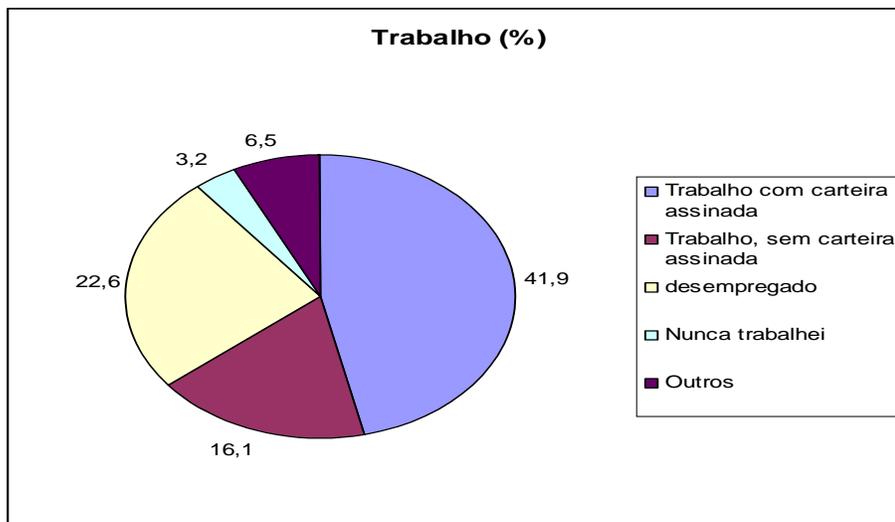


Gráfico 16 – Sobre a ocupação dos egressos
Fonte: Pesquisa direta. Questionário aplicado

Uma pergunta que pode nos ajudar a esclarecer esse fenômeno acerca da inserção no mundo do trabalho é a questão: “Você acredita que fazer esse curso melhorou sua posição no mercado de trabalho?” Das respostas válidas, 37% declaram que não, ou que continuam no mesmo emprego. No Gráfico 17, porém, quando perguntados “sentiram-se mais preparados para o mercado de trabalho?”, 10,4 % responderam que não; 51,7 % responderam que em alguns casos; enquanto que 37,9% responderam sim.

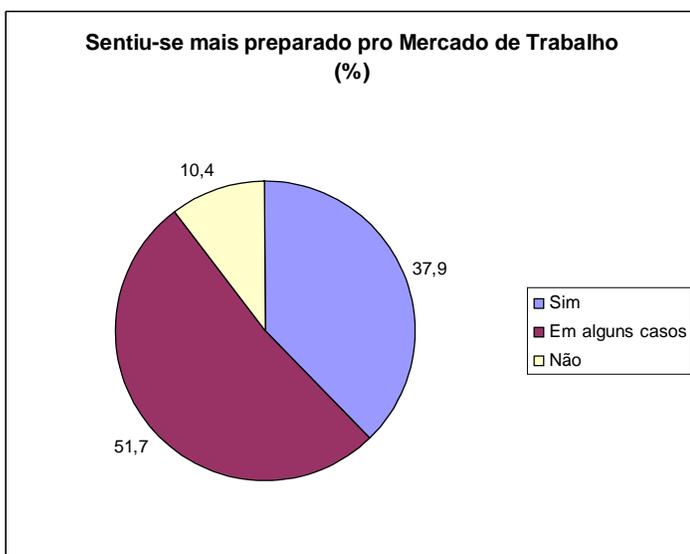


Gráfico 17 – Identifica se os egressos se sentiram preparados para o mercado de trabalho
Fonte: Pesquisa direta. Questionário aplicado

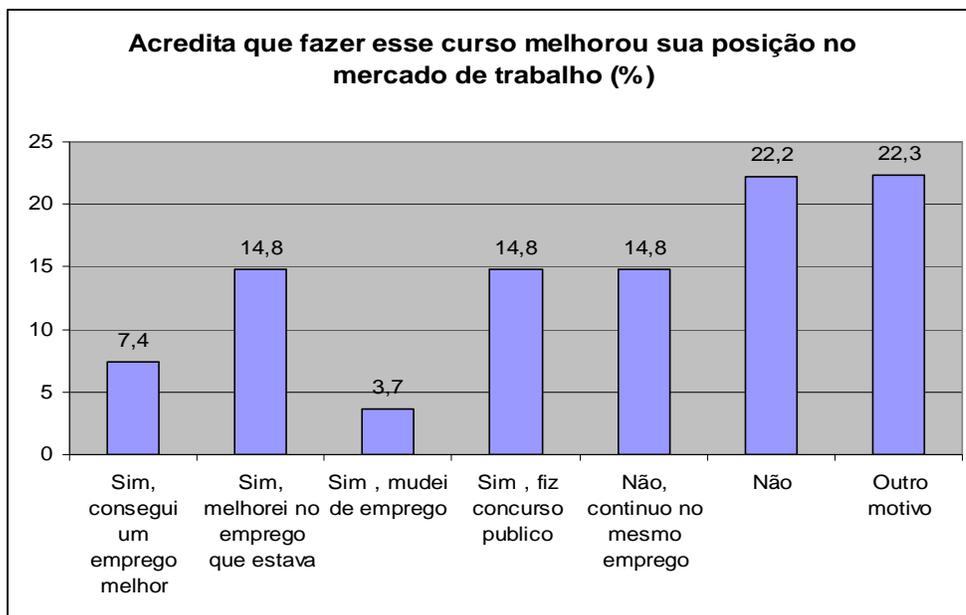


Gráfico 18 – Opinião dos egressos entrevistados sobre o impacto do curso em sua posição no mercado
 Fonte: Pesquisa direta. Questionário aplicado

É importante trazer a fala da Pedagoga 2; perguntada sobre os egressos e seu aprendizado e o que isso trouxe de benefício a eles – importante porque podemos analisar essa questão sob o ponto de vista também dos educadores –, pronunciou-se da seguinte maneira:

Olha, na época teve a questão do mercado de trabalho, o pessoal saiu daqui atualizado, sabendo o que é o mercado. Em termos de competência e habilidades [escolares], não acredito que tenham sido realmente desenvolvidos isso com eles. Pela forma como foi estruturado (o curso). (PEDAGOGA 2).

Para melhor compreender essa questão, recorreremos, também, a trechos da entrevista com a estagiária. Na fala dela podemos observar algumas contribuições do curso na inserção profissional:

Teve uma outra lá que trabalhava numa loja, vendendo. Aí ela se interessava muito pelas aulas e também perguntava. Aí, ela foi promovida pra gerente numa loja de shopping. Então, assim, ela era mais velha. Aquilo pra ela foi: “Nossa! Na minha idade conseguir emprego já é difícil, trabalhar em loja de rua, e ser promovida pra gerente na loja de shopping.” Ela chorou quando teve que sair da escola. (ESTAGIÁRIA).

Em outro depoimento da estagiária encontramos o aluno que relatou o que ele pode colocar na prática, o que aprendeu no contexto de seu trabalho:

Tinha uma senhora lá. Ela era assim, bem simples. Ela tinha um salão. A gente dava aula de marketing e como montar currículo, como cuidar da sua aparência, uma entrevista. Como que você vai cativar o seu cliente. E ela adorava assim. Fazia coisas de comer e levava pra gente, assim uma coisa exagerada, dava pra você comer uns três dias. Aí, ela falava: “Nossa! Ontem eu fiz um monte de biscoito de polvilho, fritei coloquei lá pras minhas clientes, servi com café, elas ficaram satisfeitas.” Então, assim, você via que a pessoa tentava aplicar [o conteúdo]. (ESTAGIÁRIA).

Os trechos acima nos revelam como os respondentes sistematizam os aprendizados da escola com o seu cotidiano de trabalho, e ainda, constatamos que o trabalho foi um espaço de formação que, de acordo com Aranha (2003, p. 105), é importante “[...] reconhecer a necessidade de estabelecer um diálogo entre os dois conhecimentos, o conhecimento produzido/adquirido no mundo do trabalho e o conhecimento escolar.”

Durante o processo, por iniciativa da escola, conforme declara a Professora de Artes em sua entrevista, alguns alunos foram encaminhados a estágios, isso foi uma parceria com a Fundação de Ensino de Contagem (FUNEC)⁵⁶: *“Então, teve uma época que a gente conseguiu, sabe? Encaminhar alguns alunos pra FUNEC. Eles eram estagiários da FUNEC. Então foi interessante sim, sabe!”*

Outro aspecto importante está no Gráfico 19; perguntamos: “depois de cursar a EJA com qualificação profissional, o que mudou em sua vida profissional?” Assim, 35,2% declararam que a “aprendizagem foi maior”. Podemos visualizar as demais opções no gráfico a seguir:

⁵⁶ A FUNEC é uma instituição do município de oferece o ensino médio e cursos de pós-médio.

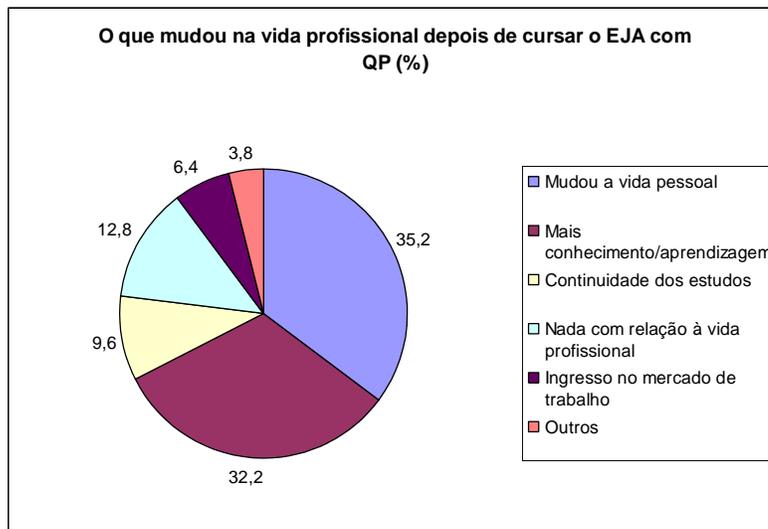


Gráfico 19 – Depois de cursar a EJA com QP, o que mudou em sua vida profissional?
Fonte: Pesquisa direta. Questionário aplicado

Na entrevista, a Estagiária também declarou que, durante o curso, soube de alunos que foram promovidos em seu trabalho. Entretanto, não temos elementos concretos de que o curso foi determinante nisso, mas o fato de estar frequentando um curso ofereceu ao aluno subsídios para ser promovido.

Em contrapartida, segundo o Diretor 2, quando perguntado se para ele a qualificação tinha alcançado seus objetivos, ele foi categórico na negativa: “*Eu acredito que a qualificação não atingiu os objetivos, por falta de uma estrutura melhor de quem elaborou este projeto junto com a PUC.*” Percebemos uma avaliação parcial e superficial do entrevistado, pensando na lógica de formação somente voltada aos processos de produção e empregabilidade.

Na comparação dos dados dos Gráficos 18 e 19, consideramos que, em primeiro momento, uma política cujo um dos enfoques estava voltado à inserção e permanência no mercado de trabalho, os resultados não são satisfatórios. Porém, o fato de terem concluído o curso – e, sobretudo, pelos conhecimentos efetivamente incorporados –, pode ser visto como um ponto positivo. E ainda, de acordo com um dos gestores entrevistado, essa política educacional tinha como objetivo “fomentar uma política pública de formação de trabalhadores”. Portanto, mesmo que os números indiquem pouca inserção, percebemos que a oferta de cursos dessa natureza, sob certas condições, facilita a entrada no mercado de trabalho, mas não garante essa empregabilidade⁵⁷ ou permanência no emprego. Contudo,

⁵⁷ A empregabilidade é entendida como a capacidade do trabalhador em se adaptar ou conseguir um novo trabalho, e isso estaria diretamente ligada às competências pessoais, ao nível educacional e à qualidade dessa

segundo Morais (2001, p. 20), “É preciso contestar relações de causalidade entre educação e emprego; educação e formação profissional não podem ser vistas como soluções capazes, elas mesmas, de gerar empregos ou alcançar processos econômicos.”

Nesse sentido, aprimorar as habilidades dos trabalhadores provavelmente não lhes garante uma inserção no mercado de trabalho. Embora aqui caiba também pensar: *que mercado de trabalho é esse? Que lógica de formação é essa em nossa sociedade considerada dual?* Na perspectiva de Gentili (1997) se escola for estrutura para ensinar os cidadãos somente como se inserir no mercado de trabalho, estamos trabalho somente com a lógica mercantil. Isto seria propor uma organização escolar em que a competitividade e produtividade seriam princípios básicos de aprendizagem, assim isso promoveria o esvaziamento das concepções sociais da escola, levando-a dualização na qualidade do ensino. Entretanto, tal política de formação profissional tem um aspecto positivo para que os sujeitos, de posse de uma certificação, consigam alcançar outros níveis crescentes de qualificação, sejam específicos da profissão ou na continuidade da escolaridade.

5.5 A título de síntese

Após efetuarmos a análise do questionário, nos detemos nesse momento em precisar alguns fatores que merecem destaque na conclusão deste capítulo. Percebemos que os egressos do programa, respondentes dessa pesquisa, possuem uma trajetória escolar marcada pela pouca escolaridade dos pais. Assim, a origem escolar dos sujeitos demonstrou que a escolaridade curta se repete, e que frequentar a EJA e formação profissional, seria uma possibilidade para que eles voltassem aos estudos, diante da lógica posta na sociedade de precisar trabalhar para prover o sustento da sua família. Aqui percebemos que a EJA articulada a qualificação profissional, integrada em um sistema de educação, seria a consolidação de uma política educacional voltada ao acesso, garantia de permanência e qualidade a jovens e adultos para a conclusão da educação básica e formação técnica inicial.

formação. No entanto, no Brasil, a empregabilidade é associada pelos interlocutores políticos ao desenvolvimento do autotrabalho. Segundo Fidalgo (1999, p. 65) “[...] as políticas de formação profissional que têm sido objeto de definição e de acordo dos interlocutores políticos entendem o desenvolvimento da empregabilidade como uma finalidade de ajuste dos perfis profissionais dos excluídos, dos menos qualificados, dos que têm menos poder de competição por empregos, devido aos requerimentos do mercado de trabalho informal e às possibilidades de geração autônoma de renda.”

Além disso, evidenciamos que para a grande parte dos educandos pesquisados, o curso não proporcionou uma inserção efetiva no mercado de trabalho, mostrando a necessidade de se rever e explorar quais foram os fatores determinantes desse fato. Contudo, esses dados nos fazem refletir e levantar a hipótese de que nem sempre a educação garante, ou é fator que influencia predominantemente a inserção e permanência dos sujeitos no mercado de trabalho. Nessa perspectiva, é importante pensar que não podemos garantir que sejam estabelecidas relações de cunho direto entre educação e emprego, nem mesmo com a relação educação e empregabilidade, porque acabamos por precarizar as relações de trabalho e emprego dos trabalhadores.

Nessa mesma perspectiva, Demo (1998) explica que:

Esta história começou com o discurso em torno da empregabilidade, que despachava o problema para o trabalhador. Era despedido ou não era admitido, porque não tinha educação satisfatória. Ficava no ar que, se voltasse a estudar, seria admitido ou mantido no emprego. Em alguns casos isto sucede, mas a regra é outra: o trabalhador estuda e não encontra ou reencontra seu posto de trabalho, seja porque já existem outros trabalhadores em condição mais aprimorada de trabalho, seja porque comparecem processos informatizados. (DEMO, 1998, p130.).

Por isso, o desafio de fortalecer o atendimento da EJA e da educação profissional é tarefa que exige repensar os modelos de oferta, de concepção e diretrizes. Cabe ao Estado a responsabilidade de garantir aos cidadãos dos direitos sociais e subjetivos. No caso do município estudado, a organização em tempos e espaços diferenciados levou à promoção de uma iniciativa diferente, sobretudo quando se menciona a articulação da EJA à qualificação profissional. Acreditamos que essa diversificada forma de integração das duas modalidades (EJA e educação profissional) na educação básica (no caso ensino fundamental) motivou resultados significativos, não apenas no que se refere ao rompimento com a lógica de ensino dualista, mas também, no sentido de reverter uma visão tradicional de escola que marca o imaginário das pessoas jovens e adultas. Mostrando-se, pelo menos no campo das concepções, que é uma iniciativa que também se apresenta como uma possibilidade de realmente articular a formação geral à técnica, com vistas à inserção e permanência no mercado de trabalho, reconhecendo o lugar de trabalhador para além da submissão ao mercado.

É de fácil percepção que ainda precisamos organizar as experiências governamentais voltadas ao atendimento da EJA e, no caso estudado, da articulação da educação básica com a formação profissional, que pretendam garantir o direito à educação. No que tange aos

resultados, podemos afirmar que há potencialidades de inclusão social, entretanto, há que se fazer muitas mudanças, pois, essa modalidade ainda está posta dentro da lógica de atendimentos fragmentados e não prioritários no sistema educacional.

Por fim, ressaltamos que a não constatação da relação direta entre aumentar a escolaridade e/ou ser certificado e ser inserido do mercado de trabalho, reforça a ideia de que a educação não é totalmente um fator que garante a mobilidade social. A educação tem, em sua essência, várias formas de atuação, mas não pode ser entendida como única forma de promover a inclusão, mas sim, fazer parte desse processo de inclusão no mundo do trabalho. Porém, também podemos inferir que a ausência de uma escolaridade básica e de, sobretudo, qualidade, contribui para altos índices de desemprego, dentre outros fatores de vulnerabilidade social. Faltam aos trabalhadores dispositivos institucionais ao seu alcance para promover a efetiva inserção, permanência e mobilidade no mercado de trabalho. Entretanto, não podemos deixar de perceber que atualmente temos que enfrentar um contexto de competitividade e individualismo, que se impõem como valores na sociedade. Nesse contexto, se prega a necessidade de que devemos aumentar a escolaridade dos trabalhadores para que eles possam ser “polivalentes”. Embora, o projeto não tenha atendido de forma satisfatória as perspectivas dos educandos da EJA, proporcionou outras possibilidades em meio aos desafios e limites postos durante o percurso do mesmo. E esse projeto que teve como mola propulsora as concepções do PROEJA, também traz um dos pontos positivos de tal programa federal, a lógica de atendimento de sujeitos excluídos da educação básica e da formação profissional.

Acreditamos que é possível que outros fatores subjetivos por trás da conquista da conclusão do ensino fundamental e (re)construção de uma carreira profissional tenham mobilizado os sujeitos a procurar outros caminhos de ascensão tanto social quanto profissional. Assim, mostramos a viabilidade da continuidade de propostas que tenham como fio condutor a articulação da escolarização com a formação profissional e não a separação entre escola e trabalho.

6 NOTAS CONCLUSIVAS

A atuação na educação de pessoas jovens e adultas proporcionou muitas aprendizagens em minha prática docente. No entanto, foi uma experiência em especial que serviu de referencial para que eu fosse instigada a realizar essa pesquisa: PROFAE. Participar desse projeto nos fez, sobretudo, buscar contribuir para que a EJA e suas diversas articulações fossem reconhecidas. E para que isso ocorresse, aprendemos que é importante reconhecer os sujeitos que dela participam, considerando suas trajetórias de vidas diferentes e singulares. Não é possível mais a escola se colocar distante das discussões que envolvem a diversidade, ou seja, o sujeito e suas necessidades, principalmente quando falamos de sujeitos jovens e adultos com suas culturas próprias e diferenciadas como a questão racial e de gênero. A escola e o Poder Público não podem mais ignorar a constituição desses estudantes e seus desejos. Assim, as práticas que se evidenciam no cotidiano escolar demonstram um discurso próprio destas instituições e dos sujeitos que as promovem. O processo de ensino/aprendizagem e as diretrizes públicas, nessa perspectiva, deveriam considerar estratégias que busquem o desenvolvimento integral dos sujeitos nele envolvidos. Portanto, não é possível, desvincular esse trabalho e seus significados do que se iniciou em minha trajetória como professora.

A investigação teve como objeto de estudo a implementação da modalidade educação profissional integrada à EJA em uma experiência municipal. Nossos objetivos foram: analisar os desafios a serem enfrentados na articulação entre formação para o trabalho e a elevação de escolaridade, e refletir sobre as condições de implementação dos cursos, a partir da realidade da política educacional do município de Contagem. Nessa perspectiva, uma das formas de se investigar os resultados dessas ações, envolvendo a educação profissional e EJA, foi aplicando questionários aos egressos. Assim, desvelamos algumas contradições e significados atribuídos pelos sujeitos que surgiram em seu processo de implementação e desenvolvimento. Para tanto, optamos pela pesquisa de abordagem qualitativa, feita por meio de estudo de caso, fazendo uso de análise documental, aplicação de questionários, como já mencionado, e entrevistas semiestruturadas. Essa técnica metodológica utilizada se encarregou de oferecer subsídios significativos para a construção desse trabalho.

Esta investigação foi norteada por algumas indagações, tais como: *quais os conceitos recorrentes de qualificação e educação na fundamentação de políticas públicas, em âmbito*

municipal, organizadas para atender os trabalhadores? Enquanto política pública, qual o caráter desses programas, no que diz respeito à continuidade, articulação intersetorial, efetivação do direito à educação ao longo da vida e aprimoramento da qualificação?

Em termos de sistematizações teóricas, esse processo foi sustentado pelas discussões e formulações de diversos autores, dentre eles: Kuenzer (1999a, 1999b, 1999c, 2000), Cunha (2005), Manfredi (2002), Frigotto (2007, 2005a, 2005b) referências na educação profissional e, na EJA, Haddad (2007), Di Pierro (2005, 2007), e Machado (2009). Lançamos mão também de algumas pesquisas já concluídas para serem interlocutoras dos resultados obtidos a partir do trabalho empírico. Dessa forma, para desenvolver nossas discussões e análises, conforme discutido na introdução, procuramos organizar os capítulos da seguinte forma: nos primeiros capítulos, retomamos brevemente a trajetória histórica da EJA em nível internacional, nacional e municipal de forma a refletirmos sobre as concepções que influenciaram e compuseram o quadro de atendimento dessa modalidade no município pesquisado. Também evidenciamos a história da educação profissional no Brasil, de forma a contribuir para entendermos os processos de formação profissional. Para tanto, a partir daí, contextualizamos o PROEJA desenvolvido nacionalmente e, depois, relatamos a experiência de qualificação no município de Contagem. Ainda sobre o projeto, abordamos e analisamos os seguintes aspectos: os significados atribuídos aos processos de escolarização; os significados atribuídos ao curso pelos diretores e educadores; o suporte da Secretaria de Educação ao projeto; o andamento do curso; avaliação dos dirigentes, educadores e gestores públicos do programa. Depois dessa discussão, no capítulo seguinte, seguiu-se a análise dos questionários aplicados a 31 egressos do programa.

À guisa de conclusão, iremos apresentar a que resultados a investigação aponta, destacando cada objetivo proposto, e o primeiro deles era analisar os objetivos, os princípios e as ações propostas para a implementação de educação profissional na modalidade de EJA. As análises sinalizaram que o Poder Público municipal, por meio das estratégias organizadas por seus gestores públicos, procurava, pelo menos teoricamente, organizar um projeto que atendesse às necessidades de aprendizagem específica dos sujeitos envolvidos e também as exigidas pelo mercado de trabalho. Aqui já percebemos uma contradição de concepções: como construir um curso para trabalhadores, pensando em uma formação integral, e também voltado à lógica dos processos de produção?

Os princípios apontavam para a construção de uma experiência educativa para os estudantes trabalhadores, em que esses pudessem problematizar a sua situação frente ao

mundo de trabalho e promover mudanças nesse aspecto. Outro ponto importante a ser destacado é que constatamos uma preocupação em possibilitar uma organização política que garantisse um princípio diferenciado na reestruturação do atendimento à EJA no Município, através de uma ação pública que abarcasse as discussões da educação profissional no âmbito do ensino fundamental. Esse processo de construção do projeto contribuiu também como forma de possibilitar aos educandos da EJA, alternativas de inserção escolar que, também, apontasse a esses sujeitos novas oportunidades no mercado de trabalho. Entretanto, percebemos que os resultados mais positivos giram mais em torno do aumento da escolaridade do que realmente em uma inserção ou (re)inserção dos egressos no mercado de trabalho.

Em relação ao objetivo que visava identificar as contribuições que esse projeto e suas propostas curriculares poderiam oferecer para repensar o ensino público de formação profissional, destacamos de forma conclusiva que o projeto refletiu e se concretizou em uma ação governamental que atendeu, mesmo que uma maneira ainda pequena, uma demanda real por vagas de cursos profissionalizantes. Alguns dos entrevistados consideraram o projeto importante porque levava aos alunos uma qualificação para o mercado de trabalho. No entanto, muitas percepções negativas foram detectadas nos depoimentos dos entrevistados, principalmente dos educadores, diretores e pedagogas que participaram do processo. Apesar disso, alguns salientaram que o projeto foi organizado e implementado quase como uma imposição e sem a participação e envolvimento de todos os sujeitos envolvidos. Quanto à imposição do projeto, os gestores rebatem isso dizendo que mesmo com o tempo escasso para implementação, houve sim, uma consulta ao grupo. Nas entrevistas, pudemos perceber que uma carga de culpabilidade muito significativa para as instâncias do Poder Público, sem que os sujeitos refletissem nas possibilidades ou alternativas de qualificação que atingisse esse público tão desfavorecido. Na verdade, diante desse fato, evidenciamos a importância de envolvimento e maior participação de todas as instâncias na construção de um projeto, com vistas a realmente construir uma proposta democrática e de qualidade de educação.

No tocante às propostas curriculares, foi possível concluir que havia uma preocupação e estratégias para se organizar um currículo que articulasse “educação formal” e os aspectos da qualificação profissional. Mas, um dos aspectos levantados pelos entrevistados e que limitou o alcance desse objetivo, foi a falta de experiência e formação pedagógica dos estagiários responsáveis por ministrar o conteúdo do curso de assistente administrativo. Essa poderia ter sido uma atividade que antecederse o início das aulas, propriamente ditas: a

formação pedagógica dos estagiários. Contudo, percebemos também a necessidade de formação de todos os outros profissionais envolvidos, não só quanto a aspectos conceituais ou técnicos, mas também quanto a princípios e concepções ligados às lógicas de formação voltadas ao mercado de trabalho, e as lógicas ligadas ao mundo do trabalho. Além disso, esse trabalho exige uma contínua avaliação com a finalidade de tentar adequar o andamento do curso às opções conceituais e diretrizes da gestão vigente e dos objetivos vigentes, o que constituiu outra lacuna do projeto.

Ao longo do nosso trabalho, nos interessava também enfatizar, não só as ações do governo municipal no chamado nível básico e formação inicial, mas também os significados atribuídos pelos egressos à formação e/ou educação profissional. Apresentamos, a seguir, o que sinalizaram os aspectos ligados ao perfil dos egressos, à trajetória anterior à EJA, às experiências no PROEJA de Contagem e à inserção do mercado de trabalho.

Nessas notas conclusivas, é importante reafirmar o perfil dos egressos dessa experiência. São jovens e adultos com vontade e motivação para aprender, e que valorizam a escola enquanto espaço legítimo da construção de saberes sistematizados. Não muito diferente do que outras pesquisas já afirmaram, são sujeitos sócio culturais marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, foram alijados do acesso à educação básica e profissional, bem como de outros bens culturais e sociais, além é claro de serem trabalhadores. Apesar disso, não podemos deixar de reafirmar que são sujeitos detentores de uma vasta experiência e de saberes adquiridos e construídos a partir de suas vidas, e que isso deve ser considerado na hora de organizar as propostas educativas.

Em relação à trajetória dos egressos, os entrevistados revelaram os motivos de suas interrupções escolares, no entanto, percebemos que houve apropriação de conhecimento por parte dos egressos. Assim, evidenciamos que nas suas percepções, os egressos, em sua maioria, avaliam positivamente esse aumento de escolaridade, bem como a possibilidade real de continuidade dos estudos.

Quanto à inserção profissional, mesmo não correspondendo totalmente às expectativas dos educandos, a experiência escolar foi válida. Muitos dos egressos que já passaram pelo mercado de trabalho, valorizam muito essa certificação. No último aspecto que trata do mercado de trabalho/absorção, percebemos que essa experiência foi importante para os alunos, ainda que os números indiquem pouca inserção, defende-se que os sujeitos de posse de uma certificação, podem conseguir alcançar outros patamares de qualificação, sendo voltados à profissionalização ou continuidade da escolaridade. Cabe aqui voltar a ressaltar que

estamos em um cenário de instabilidade no mercado de trabalho em que se predomina a lógica de organização e de tendências à elitização, então, é desafio da formação profissional romper com essa concepção e tentar consolidar a democratização da educação.

Finalmente o último objetivo diz respeito à pesquisa apontar os avanços e dificuldades encontradas na experiência analisada. Dentro disso, percebemos que os limites são: a falta de localização da demanda; as divergências de concepções entre os sujeitos que promoveram a experiência; a ausência de um acompanhamento estruturado; o número reduzido da equipe de gestores responsáveis pela implementação, junto ao fato de que outras instâncias do Poder Público não entendiam a importância (nem as concepções) de se atender a oferta de EJA; a estrutura deficiente para oferta da qualificação profissional; a dificuldade no direcionamento pedagógico, administrativo e financeiro do projeto; a carga horária definida para os alunos, não compatível com a situação de aluno-trabalhador; e a falta de uma avaliação sistematizada durante o processo de implementação com vistas a se repensar as ações.

Diante dessas constatações, podemos afirmar que a articulação entre os atores envolvidos no processo educacional é essencial para a concretização efetiva de uma política pública para a modalidade de EJA. Trata-se de garantir uma efetiva participação no pensar e no fazer as políticas educacionais de todos os sujeitos da educação. A sua efetivação não depende somente da existência de um programa de governo que tenha seus princípios traçados e definidos. Para que haja realmente uma política de Estado com caráter universal e contínuo, é preciso instigar espaços de debates, encontros que garantam as condições necessárias para a realização da prática educativa, reorganização das dinâmicas e concepção da escola e dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, é importante também envolver os movimentos sociais e sociedade civil nessa discussão, buscando a luta da formação como um direito de todos e todas.

Recorrendo a Di Pierro (2005) que apresenta uma abordagem mais próxima do nosso objeto, apontamos que a importância do crescimento da participação do município está correlacionado a uma série de estratégias baseadas na própria Constituição de 1988. Essa legislação assegurou aos cidadãos o direito ao ensino fundamental público e gratuito em qualquer idade, e ainda responsabilizou o Poder Público por ofertá-lo. Depois de reconhecida como uma modalidade diferente da suplência ou de aceleração dos estudos, outros processos de aprendizagem estão sendo construídos, ainda que não se configurando como políticas do Estado.

Em relação aos avanços, destacamos que o projeto contribui para fomentar outras ações que tenham como estratégia pedagógica selecionar o perfil de educadores para atuar em propostas diferenciadas; mostrou a relevância do processo de formação dos sujeitos educadores; o valor importante das parcerias de outras instituições para organizar projetos educacionais para a sociedade; e, como uma contribuição significativa, a implementação de experiência que articule EJA com educação profissional.

Dessa forma, é importante salientar a compreensão de que a qualificação para o trabalho é uma construção social, muito mais do que a promoção da escolarização ou a formação profissional dos sujeitos, sem deixar de ressaltar que estas últimas são condições imprescindíveis, mas jamais suficientes ou únicas para promover o desenvolvimento do sujeito social. Na relação com a modalidade de EJA articulada com a formação profissional, não podemos somente considerar um currículo que agregue uma formação técnica, voltada para uma determinada ocupação, mas sim pensar como organizar um processo de desenvolvimento integral do sujeito, trabalhador, dentro de um contexto da sociedade capitalista (LIMA FILHO, 2008).

Para terminar, apontamos também, baseado em Arroyo (2007), que nesse acoplamento da EJA com a modalidade de educação profissional, é necessário repensar os dois campos, articular para redefinir suas concepções e diretrizes. Para tanto, deparamo-nos com a possibilidade de se repensar as teorias que enriqueçam as duas modalidades, algo ainda em construção na realidade educacional brasileira. Assim, como fazer com que essa articulação entre EJA e educação profissional forneçam indicativos para a real mudança dos padrões de conhecimento, ciência e profissionalização dos sujeitos envolvidos e aplicados no processo? Arroyo (2007) ressalta a necessidade de se problematizar o trabalho como princípio educativo, isto é, não pensar em uma perspectiva generalista, mas sim repensar as especificidades de cada trabalho e também analisar em que implica esse princípio quando nos referimos ao trabalho popular *precarizado*.

Em suma, esse projeto municipal contava com o entusiasmo dos gestores públicos e dos educadores. Entretanto, vontade, desejo, entusiasmo, são importantes e motivadores, porém, quando se fala de atendimento da EJA por meio da política pública, são precisos vários outros elementos para que se efetive enquanto uma educação democrática e emancipadora. Diante da avaliação que os egressos fizeram, percebemos que os problemas levantados pelos entrevistados evidenciam que o poder municipal precisa buscar maiores investimentos e melhor organização dessas experiências. Contudo, evidenciamos também que

é necessário pensar que as dificuldades de implementar uma formação geral dos cidadãos articulada à profissional não podem ser remetidas somente às questões administrativas ou de gestão pública, lembrando que estamos inseridos em uma ordem social capitalista, dualista, binária e polarizada.

Enfim, essa pesquisa analisou, com base em elementos teóricos e empíricos, eixos e concepções basilares da EJA e da educação profissional, aprofundando nas especificidades próprias da EJA articulada à qualificação profissional. Longe de pretender abarcar toda a diversidade existente nessa discussão, a pretensão primeira desta investigação foi contribuir para que se tenha um olhar diferenciado sobre as transformações das concepções e princípios da formação geral e profissional na política pública e, conseqüentemente, dos seus sujeitos, e refletir sobre as novas possibilidades novas de inserção e (re)qualificação destes no universo escolar e no mundo do trabalho – ambos em mutação. Nessa perspectiva, esperamos que as abordagens apresentadas ao longo do texto, possam constituir-se em estímulo para o fomento de novas investigações, que venham contribuir para promover e discutir essas modalidades. Para tal, fomentamos a discussão em uma direção, não exclusiva, mas específica: a defesa da educação como direito de todos e todas.

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.
- ARANHA, A. V. S. Relação entre o conhecimento escolar e o conhecimento produzido no trabalho: dilemas da educação do adulto trabalhador. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 103-114, 2003.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação e Sociedade**. Campinas-SP, v. 26, n. 92, p. 1039-1066, out. 2005. Número especial.
- ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **REVEJ@: Revista de Educação de Jovens e Adultos**, on-line, v. 1, n. 0, ago. 2007a. Disponível em: <<http://www.reveja.com.br/revista>>. Acesso em 15 de agosto de 2009.
- _____. Questões teórico-práticas na educação profissional integrada à EJA: do chão da escola à literatura. Palestra. *In*: SEMINÁRIO DE EPIEJA, 2., Belo Horizonte: CEFET/MG, 2007b. 1 DVD.
- _____. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 19-50.
- BABBIE, Earl R. **Métodos de pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. A política de educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. *In*: OLIVIERA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007. p. 207-244.
- BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, Marisa. Da arte do ofício à ciência da indústria: conformação do capitalismo industrial no Brasil vista através da educação profissional. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 17-30, set/dez. 1999.

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

_____. Ministério da Educação. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília, 1993.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>>. Acesso em: set de 2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 16**, de 5 de outubro de 1999. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional de nível técnico. Brasília, DF, 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11/2000. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. 10 mai. 2000. pág. 217-297. Disponível em: <http://www.uff.br/ejatrabalhadores/arquivos-agosto-008/diretorF_parecer11_2000_resolucao1_00.pdf>. Acesso em: 15 out. de 2009.

_____. Decreto nº 5154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da lei nº 9394, de 20 de dez. de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 26 jul. 2004a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 39**, de 8 de dezembro de 2004. Aplicação do decreto nº 5154/2004 na educação profissional técnica de nível médio e no ensino médio. Brasília, DF, 2004b.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 04**, de dezembro de 1999b. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 1999b

_____. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 27 jun. 2005a.

_____. **Portaria nº 2080**, de junho de 2005. Estabelece no âmbito das instituições federais de ensino o PROEJA. Brasília, DF, 2005b.

_____. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui no âmbito das instituições federais o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 14 jul. 2006.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 21 jun. 2007.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 17 jul. 2008.

_____. Ministério da Educação. **Documento Base do Programa nacional de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**: formação inicial e continuada/ ensino fundamental. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2009a.

_____. Ministério da Educação. **Documento Base do Programa Nacional de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**: educação profissional técnica de nível médio/ensino médio. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2009b.

BRUNEL, C. T. N. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CAMARRANO, Ana Amélia; MELLO, Juliana Leitão; KANSO, Solange. Um olhar demográfico sobre os jovens brasileiros. *In*: CASTRO, Jorge Abrahão; AQUINO, Luseni Maria C.; ANDRADE, Carla Coelho de (Orgs.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009. p. 71-88.

CARRANO, Paulo. Educação de Jovens e Adultos (EJA) e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. *In*: MACHADO, Maria Margarida (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: SECAD/MEC, UNESCO, 2008.

CASTRO, Madana Desireé; MACHADO, Maria Margarida; VITORETTE, Jacqueline M. Barbosa. Educação Integrada e PROEJA: diálogos possíveis. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n.1, p. 151-166, jan/abr. 2010.

CONFERÊNCIA Internacional sobre a Educação de Adultos, 5., 1997, Hamburgo-Alemanha. **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

CONTAGEM. Secretaria de Educação. Decreto nº 9.915, de 4 de maio de 1998. Institui na Rede Municipal de Ensino o Projeto de Correção de Fluxo Escolar nas escolas noturnas de Contagem. 1998a.

_____. Secretaria de Educação. **Projeto Pedagógico Administrativo**: correção de fluxo escolar. 1998b.

_____. Secretaria de Educação. **Considerações sobre o Projeto Correção do Fluxo Escolar**. 2004.

_____. Secretaria de Educação. **Propostas para a reestruturação da Educação de Jovens e Adultos de Contagem**. 2005b.

_____. Secretaria de Educação. **Cadernos da EJA**, 2006.

_____. Secretaria de Educação. **Adendo ao regimento interno das escolas municipais**. 2006.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Parecer nº. 40**, de 26 de junho de 2007 do CMEC. Trata da regulamentação da EJA no município de Contagem. Contagem, 2007.

_____. Secretaria de Educação. **Atlas escolar**: histórico, geográfico e cultural. 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. Brasília: UNESP, 2005.

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien-Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Disponível em:

<<http://www.pitangui.uepg.br/nep/documentos/Declaracao%20-%20jomtien%20-%20tailandia.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2009.

DELUIZ, Neide. Metodologias e resultados do acompanhamento de egressos da educação profissional. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONCEPÇÕES, EXPERIÊNCIAS, PROBLEMAS E PROPOSTAS*, Brasília: MEC/SENTEC/PROEP, 2003.

DEMO, Pedro. **Educação profissional, vida produtiva e cidadania**. Boletim SENAC. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/241/boltec241a.htm>. acesso em: agosto de 2009.

DICIONÁRIO da Educação Profissional. Belo Horizonte: Fidalgo e Machado Editores/ Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação/UFMG, 2000.

DI PIERRO, M. C. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, p. 321-338, 2001.

_____. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v. 26, n. 92, p. 1115-1169, out. 2005. Número especial.

_____. *et al.* **Seis anos de Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: os compromissos e a realidade. São Paulo: Ação educativa, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 17 ago. 2009.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo do Brasil. *In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane (Org.). Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 13-28.

FIDALGO, Fernando. A formação profissional negociada: França e Brasil, anos 90. *In: Trabalho e Crítica*: Anuário do GT Trabalho e Educação da ANPED, n. 1, p. 58-70, 1999.

FISCHER, Maria C. Bueno *et al.* Escola, saberes e trabalho: a pesquisa do PROEJA no Rio Grande do Sul. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, jan./abr. 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007. Número especial. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso em out de 2009.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In*: _____; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005a. p. 57-82.

_____; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005b.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. *In*: GENTILI, Pablo (Org) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GIOVANETTI, Maria Amélia G. G. Tendências e perspectivas do conhecimento no campo da EJA. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 32, p.197-208, dez. 2000.

HADDAD, Sérgio. Tendências atuais da educação de jovens e adultos. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 56, out./dez. 1992. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/830/744>>. Acesso em: 10 set. 2009.

_____; DI PIERRO, Maria Clara. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. **São Paulo Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 29-40, mar. 2000.

_____. Ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 35, mai./ago. 2007a.

_____. Por uma nova cultura na educação de jovens e adultos: um balanço de experiências de poder local. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., Caxambu, nº 18, 2007. Caxambu, 2007b.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios – PNAD**. Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2007.

_____. **Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios – PNAD**. Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2009.

IRELAND, Timothy Denis. Vinte anos de Educação para Todos (1990-2009): um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional. **Em Aberto**, Brasília: INEP, 2009.

_____. Eixo V: formação e valorização profissional temática: educação para todos ao longo da vida. Palestra. *In*: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA, Brasília, abr. 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional**: as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural. *In*: MACHADO, Lucília Regina de Souza *et al* (Orgs.). **Trabalho e Educação**. Campinas-SP: Papirus, 1999a. p. 113-127.

_____. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. *In*: FERRETTI, Celso J.; SILVA JÚNIOR, João Reis; OLIVIERA, Maria Rita N. S. (Orgs.). **Trabalho formal e currículo**: para onde vai à escola? São Paulo: Xamã, 1999b.

_____. **Ensino do 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1999c.

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

_____. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, mai./ago. 2002.

_____. Exclusão incluyente e inclusão excludente: as novas relações entre educação e trabalho. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; DERMEVAL, Saviani; SANFELICE, José Luis. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Belo Horizonte: Autores Associados, 2005. p. 77-97.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Educação de jovens e adultos (EJA) e mundo do trabalho: elementos para discussão da reconfiguração do currículo e formação de professores. *In*: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, 2008. p. 119-132.

LIMA, Lícínio C. **Educação ao longo da vida: entre a mão direita e a mão esquerda de Miro.** São Paulo: Cortez, 2007.

LOPES, Josué. **Educação profissional integrada com educação básica: o caso do currículo integrado do PROEJA.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

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

MACHADO, Lucília. A pesquisa e as perspectivas do campo trabalho e educação no NETE Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação da Faculdade de Educação da UFMG. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 185-198, jun. 2001.

_____. PROEJA: o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. *In: EJA formação técnica integrada ao ensino médio: boletim* 16. set. Brasília: MEC, p. 3-23, 2006. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 out. 2009.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-lei 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em Aberto**, Brasília: INEP, p. 3-23, 2009. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> . Acesso em: 10 out. 2009.

MAGELA NETO, Othilio. **Quinhentos anos de história do ensino técnico no Brasil: de 1500 ao ano 2000.** Belo Horizonte: CEFET, 2002.

MANFREDI, Silvia. **Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas.** Educação & Sociedade, Campinas, ano XIX, n. 64m set. 1998. Cortez, 2002

_____. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARCO de Belém, Belém-PA, 2009. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Manual para elaboração de monografias e dissertações.** São Paulo: Atlas, 2002.

MAUÊS, O. C.; GOMES, E.; MENDONÇA, F. L. Políticas para a educação profissional média dos anos 1997-2007. **Revista do NETE**, Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, v. 17, n. 1, p. 109-122, jan./abr. 2008.

MINAYO, Maria Cecília de (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis-RJ: Vozes. 1994.

MORAIS, Carmen Sylvia Vigidal. O que há de novo na educação profissional no Brasil. **Trabalho e Educação: revista do NETE**, Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, n. 8, jan./jun. 2001.

MOURA, Henrique Dante. EJA: A formação técnica integrada ao ensino médio. *In: EJA formação técnica integrada ao ensino médio*: boletim. 16. set. Brasília: MEC, p. 3-23, 2006. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> . Acesso em: 10 out. 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 753-775, out. 2005. Número especial. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 out. 2009.

OLIVEIRA, Elenilce Gomes. Novos caminhos na educação profissional brasileira? *In: _____*; SOUSA, Antônia de Abreu (Org.). **Educação profissional: análise contextualizada**. Fortaleza: CEFET, 2005b. p. 75-96.

PAIVA, Jane. **Educação de jovens e adultos: direito, concepções e sentidos**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2005.

_____. A construção coletiva da política de educação de jovens e adultos no Brasil. **Em Aberto**. Brasília: INEP, p. 59-72, 2009a. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> . Acesso em: 10 out. 2009.

_____. Direito formal e realidade social da educação de jovens e adultos. *In: SAMPARIO, Marisa Narcizo; ALMEIDA, Rosilene Souza (Orgs.). Práticas de educação de jovens e adultos: complexidades, desafios e propostas*. Autêntica. Belo Horizonte, 2009b. p. 21-64.

_____. Histórico da EJA no Brasil: discontinuidades e políticas públicas insuficientes. *In: EJA formação técnica integrada ao ensino médio*: boletim. 16. set. Brasília: MEC, p. 24-35, 2006. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 out. 2009c.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!!: reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. *In*: FERRETI, Celso J. (Org.). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai à escola? São Paulo: Xamã, 1999.

RUMMERT, Sonia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI: O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo**: revista de Ciências da Educação, n. 2, p. 35-50, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

SOARES, Leôncio. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. *In*: _____; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 19-50.

SOUZA, D. B.; RAMOS, M.; DELUIZ, Neise (Org.). Cobertura municipal da educação profissional via regime de colaboração: uma prática possível? **Ensaio**: política pública educação. Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 29-52, jan./mar. 2007.

SPOSITO, M. P. (Coord.) **Juventude e escolarização (1980-1998)**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002. (Estado do Conhecimento, 7).

UNESCO. Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro, 1997. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=14433>. Acesso em: 15 jan. 2010.

VENTURA, Jaqueline Pereira. **Educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora?**: concepções em disputa na contemporaneidade brasileira. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2008.

WERMELINGER, M.; MACHADO, M. H.; AMÂNCIO FILHO, A. Políticas de educação profissional: referências e perspectivas. **Ensaio**: avaliação, política, educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 55, p. 207-222, abr./jun. 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Quadro síntese de documentos consultados

Documento	Origem
PROJETO DE IMPLANTAÇÃO, 30-06/05	Texto digitalizado acervo do Coordenador da Puc
Registro da memória da reunião dos grupos de trabalho da EJA,2005)	Arquivo da Secretaria de Educação
Relatório da Secretaria de Educação, 2001, s/pág	Arquivo da Secretaria de Educação
Documento-relatório/2005-2006).	Texto sobre a proposta pedagógica construída por uma das escolas participantes.

Apêndice B – Questionário usado para coleta de dados

Prezado participante,

Agradeço desde já a sua aceitação e disponibilidade em participar da pesquisa respondendo este questionário. Esclareço que as informações que você prestar nesse instrumento servirão única e exclusivamente para concretizar a pesquisa que me propus realizar na Universidade Federal de Minas Gerais/ Faculdade de Educação intitulada "A EXPERIÊNCIA DO "PROEJA" EM CONTAGEM: INTERSEÇÃO ENTRE EJA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL" com a finalidade de investigar quais são os fatores determinantes de sucesso e/ou de fracasso na implementação de uma proposta educacional de Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à Qualificação Profissional no município de Contagem, assim as respostas fornecidas serão para meu uso exclusivo e dos questionários retirarei as afirmações sem identificar os participantes que estão respondendo.

Hasla de Paula Pacheco

Leia com atenção antes de responder as questões. Não há respostas certas ou erradas, por isso, por favor, não deixe de responder nenhuma questão.

A-IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Idade: _____

Em que ano você concluiu a EJA com Qualificação profissional?

1. Sexo.

- a) Feminino. b) Masculino.

2. Como você se considera?

- a) Negro (a).
 b) Pardo (a).
 c) Branco (a).
 d) Amarelo (a).
 e) Indígena.

B- PERFIL SÓCIO-ECONÔMICO

3. Você mora atualmente em?

- a) Casa própria
 b) Casa alugada
 c) Em quarto ou cômodo alugado.
 d) Em quarto ou cômodo cedido ou emprestado.
 e) Em casa cedida ou emprestada.
 f) Em habitação coletiva. (hotel, hospedaria, quartel, pensionato, república, etc.)
 g) Divide lote com parentes.

4. Quem mora com você?

- a) Pai
 b) Mãe
 c) Esposa/marido/companheiro (a)
 d) Filhos
 e) Irmãos
 f) Outros parentes
 g) Amigos ou colegas
 h) Outras pessoas
 i) Moro sozinho

5. Quantas pessoas moram em sua casa (incluindo você)?

- a) Duas pessoas.
- b) Três pessoas.
- c) Quatro pessoas.
- d) Cinco pessoas.
- e) Mais de cinco pessoas.
- f) Moro sozinho.

6. Você trabalha ou já teve algum trabalho remunerado?

- a) Trabalho, estou empregado com carteira de trabalho assinada.
- b) Trabalho por conta própria (autônomo), não tenho carteira de trabalho assinada.
- c) Já trabalhei, mas estou desempregado.
- d) Trabalho, mas não tenho carteira de trabalho assinada.
- e) Nunca trabalhei.
- f) Nunca trabalhei, mas estou procurando trabalho.

7. Qual a sua renda ou seu salário mensal?

- a) Menos de 1 salário mínimo
- b) Até um salário mínimo
- c) Até dois salários mínimos
- d) Entre 3 e 5 salários-mínimos
- e) Acima de 5 salários- mínimo
- f) Não trabalho.

8. Que tipo de atividade remunerada você exerce?

- a) Sou funcionário(a) público(a) ou militar.
- b) Trabalho como profissional técnico especializado.
- c) Trabalho como empregado sem nenhuma especialização.
- d) Estou empregado(a) em casa de família.
- e) Trabalho como autônomo(a), fora de casa.
- f) Trabalho como autônomo(a), em casa (aula particular, artesanato, carpintaria, etc.).
- g) Carpintaria, etc.).
- h) Outro

9. Até quando seu pai estudou?

- a) Nunca estudou.
- b) Só alfabetização.
- c) Até a 4a série.
- d) Até a 8a série.
- e) Ensino médio.
- f) Ensino superior.
- g) Pós-graduação.
- h) Não sei.

10. Até quando sua mãe estudou?

- a) Só alfabetização.
- b) Até a 4a série.
- c) Até a 8a série.
- d) Ensino médio.
- e) Ensino superior.
- f) Pós-graduação.
- g) Não sei.
- h) Nunca estudou

11. Qual a renda total da sua família, somando todas as pessoas que moram na sua casa, inclusive você?

1. Menos de 1 salário mínimo
2. Até um salário mínimo
3. Até dois salários mínimo
4. Entre 3 e 5 salários-mínimos
5. Acima de 5 salários- mínimo

12 Quem era o principal responsável pelo sustento da família, durante seus estudos na EJA:

- a) eu próprio
- b) esposa(o)
- c) outra pessoa _____

C- TRAJETÓRIA ESCOLAR E CAPITAL CULTURAL**13. Por quais motivos você parou de freqüentar a escola?**

- a) Horário de trabalho / não tinha tempo de estudar.
- b) Estudava no curso da empresa e foi demitido(a).
- c) Problemas ligados à saúde ou acidentes com você ou pessoas da família.
- d) Mudança de cidade (no Brasil)
- e) Não tinha interesse / desistiu.
- f) Foi reprovado(a)
- g) Não conseguia vaga em escola pública / a família não tinha condições de pagar os estudos.
- h) Não havia escola perto de casa.
- i) A escola que freqüentava era muito ruim.
- j) Não gostava de estudar / não tinha interesse.
- k) Parou de estudar para casar/ para ter filhos/ para cuidar da família.
- l) Não tinha apoio da família.
- m) Por problemas ligados à saúde: sofreu acidente / ficou doente / aconteceu algum acidente com pessoas da família.
- n) Outro motivo pessoal. Qual? _____

14. Em que série escolar você deixou a escola?

- a) 1a série do ensino fundamental (antigo primário, 1o grau).
- b) 2a série do ensino fundamental (antigo primário, 1o grau).
- c) 3a série do ensino fundamental (antigo primário, 1o grau).
- d) 4a série do ensino fundamental (antigo primário, 1o grau).
- e) 5a série do ensino fundamental (antigo ginásio, 1o grau).
- f) 6a série do ensino fundamental (antigo ginásio, 1o grau).
- g) 7a série do ensino fundamental (antigo ginásio, 1o grau).
- h) 8a série do ensino fundamental (antigo ginásio, 1o grau).

15. Quantos anos você tinha quando deixou de freqüentar a escola?

- a) Menos de 10 anos.
- b) Entre 10 e 14 anos (inclusive).
- c) Entre 15 e 18 anos (inclusive).
- d) Entre 19 e 24 anos (inclusive).
- e) Entre 25 e 30 anos (inclusive).
- f) Mais de 30 anos
- g) Nunca freqüentei.

16. O que mudou em sua vida depois que você voltou a estudar na EJA com qualificação?

- a) Aumentei meus conhecimentos, adquiri mais informações, tenho mais preparo.
- b) Melhorei minha satisfação pessoal.
- c) Sinto-me seguro para alcançar meus objetivos, agora tenho possibilidade de realizar meus sonhos
- d) Tive reconhecimento no trabalho.
- e) Surgiram novas oportunidades de trabalho.
- f) Minha família passou a me respeitar mais.
- g) Não mudou nada.
- h) Minha vida ficou pior, mais cansativa, mais corrida.

D - Contextualização

17. Você se interessa pelos assuntos abaixo?

- a) Questões políticas da sua cidade
 - b) Política nacional.
 - c) Política dos outros países.
 - d) Guerras
 - e) Esportes.
 - f) Artes, teatro, cinema
 - g) Avanços tecnológicos.
 - h) Questões sobre sexo e saúde.
 - i) O problema das drogas.
 - j) A violência nas cidades.
 - k) Problemas sociais, como a fome, a falta de moradia, desemprego, etc
 - l) Questões de economia (inflação, taxas de juros, etc.).
 - m) Questões sobre o meio ambiente (poluição, desmatamento, etc).
- Racismo e discriminação / desrespeito às pessoas de outra raça, sexo ou religião

18. Você já participou de alguma das atividades abaixo indicadas?

- a) Associação de moradores, grupos de defesa da rua ou bairro.
- b) mutirão de construção, campanhas de saúde, arrecadação de alimentos.
- c) Atividades beneficentes, trabalho voluntário em asilos, orfanatos, escolas, ajuda a grupos antidrogas, etc.
- d) Grupos de jovens do bairro, da igreja ou grupo religioso, da escola.
- e) Grupos ou cursos para solução de problemas pessoais (deixar de fumar, deixar de beber, etc.).
- f) sindicatos
- g) Outra atividade que faz sozinho ou em grupo. Qual? _____

19. Das alternativas abaixo, marque as questões com as quais você está mais preocupado(a) no momento.

- a) Conseguir ocupação (mesmo sem carteira assinada)
- b) Conseguir emprego com carteira assinada
- c) Ganhar mais / ter um salário melhor.
- d) Fazer um curso profissionalizante.
- e) Entrar numa faculdade / universidade.
- f) Casar / constituir família / ter filhos.
- g) Dar a seus filhos uma boa educação
- h) O seu futuro em geral.
- i) O futuro do País.

20. Se você pretende continuar os estudos e fazer algum curso técnico, quais profissões você gostaria de ter?

- a) Eletricista,
- b) técnico em eletrônica.
- c) Técnico de informática.
- d) Técnico em radiologia.
- e) Auxiliar de enfermagem,
- f) técnico em enfermagem.
- g) Técnico de contabilidade
- h) Técnico de administração.
- i) Técnico na área de turismo e hotelaria.
- j) Edificações
- k) Equipamentos médicos
- l) Mecânica
- m) Química
- n) Nutrição
- o) Outra. Qual? _____

21. Se você pretende continuar os estudos e fazer uma faculdade, quais profissões você gostaria de ter?

- a) Área da saúde, Médico(a), dentista, enfermeiro(a) ou outra na área da saúde.
- b) Área das humanas. Advogado(a), juiz(a). administrador
- c) Área da educação, Professor(a).
- d) Área das exatas, Engenheiro(a).
- e) Administrador, economista, contador. Analista de Sistemas ou outra na área da Informática. Jornalista, publicitário.
- f) Ator/atriz, músico
- g) Outra. Qual? _____

E- EXPERIÊNCIA NO PROEJA DE CONTAGEM

22. Por quais motivos você voltou a estudar?

- a) Para conseguir meu primeiro emprego
- b) Para conseguir um emprego melhor
- c) Para melhorar de posição no meu emprego atual.
- d) Para prestar vestibular e fazer uma faculdade
- e) Para fazer algum curso profissionalizante.
- f) Para adquirir mais conhecimento, ficar atualizado(a)
- g) Para ser alguém na vida, ter mais chances.
- h) Outro motivo. Qual? _____

23. Quais foram os motivos que fizeram com que você se tornasse aluno/a da EJA com qualificação profissional (ensino fundamental)?

24. Especificamente sobre a experiência em sua escola, qual é a avaliação que você faz em relação ao curso de Assistente Administrativo.

- a) Atendeu às minhas expectativas, possibilitando uma formação profissional de qualidade.
- b) Atendeu parcialmente minhas expectativas, necessitando de algumas pequenas mudanças.
- c) Não atendeu às minhas expectativas, pois esperava mais do curso.
- d) Poderia ser reestruturado no sentido de preparar melhor para atuação no mercado de trabalho.
- e) Poderia ser reestruturado no sentido de preparar melhor para a atuação no mercado de trabalho.
- f) A escola poderia oferecer outros cursos de qualificação profissional.
- g) A escola não deveria oferecer cursos de qualificação profissional, apenas o Ensino Fundamental (EJA).

25. Cite dois pontos que em sua opinião precisavam melhorar no projeto.

26. Enumere 3 aspectos que mais lhe deram satisfação ao cursar a EJA com qualificação profissional:

1 _____

2 _____

3 _____

27. Você gostou do modo como foi avaliado?

- a) Sim, mas poderia ser melhor
- b) não
- c) sim, eu gostei

28. As suas notas e/ou conceitos nas disciplinas (matérias) durante o curso foram, em geral:

- a) boas
- b) muito boas
- c) ruins
- d) excelentes
- e) fracas

29. Como estudantes, durante o curso, você se avalia como:

- a) totalmente interessado(a)
- b) pouco interessado(a)
- c) interessado (a)
- d) desinteressado(a)

30. Como você considerou as condições da infraestrutura da escola?

- a) Adequadas para o ensino
- b) Poderiam melhorar
- c) Não eram adequadas

31. Qual a sua opinião sobre o matéria didático (livros, textos) utilizados pelos professores?

- a) Excelente
- b) Muito bom
- c) Bom
- d) Regular
- e) insuficiente

32. Qual a sua opinião sobre os conteúdos ministrados no curso básico de qualificação profissional?

- a) Excelente
- b) Muito bom
- c) Bom
- d) Regular
- e) insuficiente

33. Sobre a organização do curso (horário das aulas):

- a) bem organizado
- b) pouco organizado
- c) muito bem organizado
- d) poderia ser melhor organizado

34. Você recomendaria o curso para que outra pessoa o fizesse?

Sim () Não ()

35. Você acha que o tempo de duração do curso é suficiente para aprender uma qualificação profissional?

- a) Sim ()
- b) Não ()

36. Na sua escola existia algum espaço onde a discussão dos problemas dos trabalhadores acontecia? ____

(Sim)____Não)

Que espaço era esse? _

F- MERCADO DE TRABALHO

37. Você acredita que fazer esse curso melhorou a sua posição no mercado de trabalho?

- a) sim. Consegui um emprego melhor
- b) Sim. Melhorei no emprego que estava.
- c) Não. Continuo no mesmo emprego.
- d) Sim. Mudei de cargo na empresa em que trabalho.
- e) Sim. Com a qualificação melhorei meu salário
- f) Sim. Tive vantagens no salário
- g) Sim. Mudei de emprego.
- h) Sim. Fiz concurso público.
- i) Não. Por qual motivo? _____
- j) Sim. Outro motivo _____

38. Você, depois que completou o curso, se sentiu mais preparado para enfrentar o mercado de trabalho?

- a) sim
- b) não
- c) em alguns casos.

39. Depois de cursar a EJA com Qualificação profissional, o que mudou em sua vida pessoal e profissional?

Este espaço é seu, fique à vontade para fazer comentários sobre a pesquisa, sobre a experiência de estudar em uma escola que oferecia a EJA com qualificação profissional.

Apêndice C – Tabelas

Tabela 3 – Gênero

	Ocorrência em %
Feminino	80,6
Masculino	19,4
Total	100

Fonte: Pesquisa direta.

Tabela 4 – Raça/cor

	Ocorrência em %
Negro/pardo	48,4
Branco	35,5
Amarelo	3,2
Total	100

Fonte: Pesquisa direta

Tabela 5 – Com quem moram?

	Ocorrência em %
mãe	6,5
Esposo/marido/companheiro	9,7
filhos	16,1
sozinho	6,5
Cônjuge e filhos	38,7
Pai, mãe, e irmãos	16,1
Cônjuge, filhos e irmãos	3,2
Mãe e irmãos	3,2
mãe	6,5
Esposo/marido/companheiro	9,7
Total	100

Fonte: Pesquisa direta

Tabela 6 – Quantitativo de filhos dos respondentes

	Ocorrência em %
0	25,0
1	10,7
2	28,6
3	32,1
4	3,6
Total	100

Fonte: Pesquisa direta

Tabela 7 – Tipo de atividade remunerada

	Ocorrência em %
Funcionário público/militar	15,4
Empregado sem especialização	7,7
Em Casa de família	7,7
Autônomo fora de casa	11,5
Autônomo em casa	15,4
Outros	42,3
Total	100

Fonte: Pesquisa direta

Tabela 8 – Renda mensal

Salário mínimo	Ocorrência em %
Até 1 salário mínimo	19,4
Até 2 salários mínimos	25,8
Entre 3 e 5	45,2
Acima de 5	9,6
Até 1 salário mínimo	19,4
Total	100

Fonte: Pesquisa direta

Tabela 9 – Maiores preocupações no momento

	Ocorrência em %
Conseguir ocupação	6,5
Emprego com carteira assinada	25,8
Melhor salário	6,5
Fazer um curso profissionalizante	19,4
Entrar na faculdade	22,6
Casar	3,2
Dar a seus filhos boa educação	6,5
Outros	9,5
Total	100

Fonte: Pesquisa direta

Tabela 10 – Em que série deixou a escola

	Ocorrência em %
3 ^a série do ensino fundamental	10,0
4 ^a série do ensino fundamental	10,0
5 ^a série do ensino fundamental	46,7
6 ^a série do ensino fundamental	10,0
7 ^a série do ensino fundamental	20,0
8 ^a série do ensino fundamental	3,3
Total	100

Fonte: Pesquisa direta

Tabela 11 – Quantos anos você tinha quando deixou de frequentar a escola?

	Ocorrência em %
Menos de 10 anos	3,2
Entre 10 e 14 anos	32,3
Entre 15 e 18 anos	58,0
Entre 19 e 24 anos	6,5
Total	100

Fonte: Pesquisa direta

Tabela 12 – Escolaridade do pai

	Ocorrência em %
Nunca estudou	12,9
Só alfabetizado	12,9
Até a 4ª série	35,5
Até a 8ª série	6,5
Ensino médio	6,5
Ensino superior	3,2
Não sei	22,5
Total	100

Fonte: Pesquisa direta

Tabela 13 – Escolaridade da mãe

	Ocorrência em %
Nunca estudou	12,9
Só alfabetizado	22,5
Até a 4ª série	38,7
Até a 8ª série	6,5
Ensino médio	6,5
Ensino superior	0
Não sei	12,9
Total	100

Fonte: Pesquisa direta

Tabela 14 – Motivos pelos quais parou de frequentar a escola

	Ocorrência em %
Horário de trabalho	25,8
Problemas ligados à saúde	3,2
Mudança de cidade	6,5
Desistência	3,2
Não consegui vaga	3,2
Não havia escola perto	6,5
A escola era ruim	12,9
Parou para cuidar da família	19,4
Não tinha apoio da família	9,7
Outro motivo	9,6
Total	100

Fonte: Pesquisa direta

Tabela 15 – Motivos que o levou a se tornar aluno da EJA com Qualificação Profissional

	Ocorrência em %
A qualificação profissional	19,3
Melhorar no mercado de trabalho	22,4
Conclusão /escolarização	22,4
Conhecimento	12,8
Curso próximo à residência	3,2
Curso de qualidade	6,4
Vencer na vida	3,2
Melhorar seu trabalho como autônomo	6,4
Outros	3,9
Total	100

Fonte: Pesquisa direta

Tabela 16 – Motivo pelo qual voltou a estudar

	Ocorrência em %
Para conseguir um emprego melhor	25,8
Para prestar vestibular e fazer uma faculdade	29,0
Para depois fazer um curso profissionalizante	6,5
Para adquirir conhecimento	25,8
Para se alguém na vida, ter mais chances	12,9
Total	100

Fonte: Pesquisa direta

Tabela 17 – recomendaria o curso para outras pessoas

	Ocorrência em %
sim	93,1
não	6,9
Total	100

Fonte: Pesquisa direta

Tabela 18 – Avaliação sobre o curso de assistente administrativo

	Ocorrência em %
Atendeu às expectativas	17,2
não atendeu às expectativas	24,1
Atendeu parcialmente às expectativas	27,6
Poderia ser reestruturado	13,8
A escola pode oferecer outros cursos de qualificação	13,8
A escola não deveria oferecer outros cursos de qualificação	3,4
Total	100

Fonte: Pesquisa direta

Tabela 19 – Trabalho

	Ocorrência em %
Trabalho com carteira assinada	41,9
Trabalho, sem carteira assinada	16,1
desempregado	22,6
Nunca trabalhei	3,2
Outros	6,5
Total	100

Fonte: Pesquisa direta

Tabela 20 - Sentiu-se mais preparado para o mercado de trabalho

	Ocorrência em %
sim	37,9
Em alguns casos	51,7
não	10,4
Total	100

Fonte: Pesquisa direta

Tabela 21 - Você acredita que fazer esse curso melhorou sua posição no mercado de trabalho

	Ocorrência em %
Sim, consegui um emprego melhor	7,4
Sim, melhorei no emprego que estava	14,8
Sim, mudei de emprego	3,7
Sim, fiz concurso publico	14,8
Não, continuo no mesmo emprego	14,8
Não	22,2
Outro motivo	22,3
Total	100

Fonte: Pesquisa direta

Tabela 22 - Depois de cursar a EJA com QP, o que mudou em sua vida profissional

	Ocorrência em %
Mudou a vida pessoal ⁵⁸	35,2
Mais conhecimento/aprendizagem	32,2
Continuidade dos estudos	9,6
Nada com relação à vida profissional	12,8
Ingresso no mercado de trabalho	6,4
Outros	3,8
Total	100

Fonte: Pesquisa direta

⁵⁸ Como esta questão era aberta, alguns respondentes acabaram relacionando benefícios na vida pessoal e profissional.