

Judith Maria Daniel de Araújo  
Guiomar do Rosário Barros Valdez  
Organizadoras

# PROEJA

---

## refletindo o cotidiano

v.1

Campos dos Goytacazes, RJ



2012

**Ministério da Educação  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense**

**Reitor**

Luiz Augusto Caldas Pereira

**Pró-Reitor de Ensino**

Carlos Márcio Lima

**Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação**

José Augusto Ferreira da Silva

**Pró-Reitora de Extensão**

Paula Aparecida Martins Borges Bastos

**Pró-Reitor de Administração**

Amaro Falquer

**Diretoria de Desenvolvimento de Políticas**

**Emancipatórias e Inclusão Social**

Suely Fernandes Coelho Lemos

**Conselho Editorial**

Desiely Silva Gusmão

Edinalda Almeida da Silva Ribeiro

Helvia Pereira Pinto Bastos

Inez Barcellos de Andrade

Jefferson Manhães de Azevedo

Luiz de Pinedo Quinto Junior

Maria Amelia Ayd Corrêa

Maria Inês Paes Ferreira

Pedro de Azevedo Castelo Branco

Regina Coeli Martins Aquino

Rogério Atem de Carvalho

Romeu e Silva Neto

Saíd Sérgio Martins Auatt

Salvador Tavares

Sergio Vasconcelos

Silvia Lúcia dos Santos Barreto

Synthio Vieira de Almeida

Vania Cristina Alexandrino Bernardo

Vicente de Paulo Santos Oliveira

Wander Gomes Ney

**Conselho Consultivo**

Adalberto Cardoso (IESP/UERJ)

Antonio Carlos Secchin (UFRJ)

Antonio José da Silva Neto (UERJ)

Asterio Kyoshi Tanaka (UNIRIO e UFRJ)

Erica Maria Pellegrini Caramaschi (UFRJ)

Fernando Benedicto Mainier (UFF)

Fernando Pruski (UFV)

Francisco de Assis Esteves (UFRJ)

Gaudêncio Frigotto (UFF)

Hamilton Gomes Costa (UFRRJ)

Helder Gomes Costa (UFF)

Iná Elias de Castro (UFRJ)

Jader Lugon Junior (IFF/IPRJ-UERJ)

Janete Bolite Frant (PUC/SP)

José Abdallah Helayel-Neto (CBPF/MCT)

Miriam Fontenelle (UNIFLU e UNESA)

Rodrigo Valente Serra (ANP)

Ronaldo Pinheiro da Rocha Paranhos (UENF)

Sergio Arruda de Moura (UENF)

Vera Lucia Marques da Silva (FBPN)

Virginia Maria Gomes de Mattos Fontes (UFF)

**Equipe Editorial**

**Revisão de língua portuguesa**

Kathia Maria Miranda

**Capa, Projeto Gráfico e Diagramação**

Bruno Souza Soares

**Revisão Técnica**

Inez Barcellos de Andrade

Michele Siqueira Pessanha de Faria

Tiragem: 500 exemplares

Impressão Global Print Editora Gráfica Ltda - Tel (31) 2557-8030

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

964 PROEJA : refletindo o cotidiano : v.1 / Organizador por Judith Maria Daniel de Aratújo e Guiomar do Rosário Barros Valdez. -- Campos dos Goytacazes (RJ): Essentia Editora, 2012.

296 p.

ISBN 978-85-99968-30-7

1. Educação de adultos. 2. Educação de jovens. I. Aratújo, Judith Maria Daniel de. Org. II. Valdez, Guiomar do Rosário Barros, Org.

CDD - 372

Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.  
Os capítulos são de responsabilidade dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial.

**Essentia Editora**

Rua Dr. Siqueira, 273 - Anexo do Bloco A - 2º andar - Parque Dom Bosco  
Campos dos Goytacazes/RJ - CEP 28030-130  
Tel.: (22) 2726-2882 | fax (22) 2733-3079  
Site: www.essentiaeditora.iff.edu.br  
E-mail: essentia@iff.edu.br

# SUMÁRIO

- 05 *Prefácio*
- 07 *As discussões acerca dos currículos da educação de jovens e adultos na busca do currículo integrado*  
Ana Cabral Sá de Paiva
- 19 *Dificuldades para aprender ou dificuldades para ensinar? O processo ensino-aprendizagem de Matemática nos cursos do PROEJA*  
Carine de Oliveira Santos
- 27 *Avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos*  
Cláudia Soutinho Ribeiro Silva
- 39 *A importância da afetividade na relação professor-aluno na perspectiva dos professores do curso PROEJA/FIC do IF Fluminense campus Bom Jesus do Itabapoana*  
Columbino Teixeira de Oliveira
- 55 *A Educação de Jovens e Adultos no contexto da organização do trabalho capitalista*  
Conceição de Maria da Silva Soares Cruz
- 71 *O PROEJA no Instituto Federal Fluminense campus Campos-Guarus: o olhar dos docentes (2006-2010)*  
Cristiana Barcelos da Silva
- 87 *Formação continuada de professores da EJA*  
Dalimara Conceição da Silva Gonçalves
- 99 *A juvenilização dos alunos da EJA e do PROEJA*  
Delminda Joia Faria Rodrigues
- 115 *Pela EJA em busca do trabalho*  
Derci Rangel Coelho  
Luciana Custódio Soares
- 137 *Educação de Jovens e Adultos: o compartilhamento de experiências individuais por alunos migrantes e suas variantes no município de Armação dos Búzios, RJ*  
Elielson José Dias

- 145 *A prisão da ignorância: um estudo sobre a baixa escolaridade da presas do presídio feminino em Campos dos Goytacazes, RJ e uma proposta de ação de educação profissional nos moldes do PROEJA*  
Eloira Spalla Siqueira  
Adelino Barcellos Filho
- 163 *Jovens trabalhadores: educação e trabalho*  
Edméa Gomes da Silva Pereira  
Gilda Maria Campos Mello  
Izabel Cristina de Souza Costa Magalhães
- 177 *O sistema penal “educacional”: os ensinamentos repressores na prisão e uma perspectiva para o PROEJA*  
Eloira Spalla Siqueira  
Heloisa Helena de Souza Almeida Sales
- 187 *A Formação Inicial de Professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores*  
Jaqueline Ventura
- 213 *Os sujeitos sociais do PROEJA e o direito à educação: conhecendo o perfil socioeconômico dos alunos do Instituto Federal Fluminense campus Guarus do curso técnico PROEJA em eletrônica (1ª, 2ª e 3ª séries – 2010)*  
Joelma Rezende Benvindo de Barros
- 239 *A realidade do PROEJA sob o olhar do Serviço Social*  
Josemara Henrique da Silva Pessanha
- 255 *A formação docente dos profissionais da EJA e do PROEJA: um novo olhar sobre a prática pedagógica*  
Jovana Paiva Pereira Pires  
Josete Pereira Peres Soares
- 271 *Implicações pedagógicas da teoria gramsciana e possíveis interações com a EJA*  
Judith Maria Daniel de Araújo  
Kathia Maria Miranda

# PREFÁCIO

O trabalho pedagógico desenvolvido nas turmas desta Pós-Graduação, em todos os câmpus do IFFluminense, trouxe desafios estimulantes, dentre eles, atuar com estudantes que, ao mesmo tempo, eram profissionais da Educação da rede pública em sua totalidade. Ou seja, companheiros e companheiras de trabalho que traziam, em sua história, as marcas e os limites de formação e atuação no mundo do trabalho da Educação tão tristemente conhecidos em nosso país e que resumimos em três ‘Ds’: desvalorização, desqualificação e desmoralização.

Destacamos, também, as lacunas e ‘(pré)conceitos’ que encontramos quanto à formação e experiências na produção científica, compreendidas, pela maioria esmagadora, como algo inatingível, algo de ‘eleitos’. Tal pensamento traz em si um complexo de inferioridade diante da vida acadêmica, como se a pesquisa e a sua produção não fizessem parte da vida de docentes e demais profissionais da Educação. A situação de afastamento (ensino X pesquisa), que sabemos, é ainda a tônica na formação, portanto estão presentes nas mentes e no coração de nossa categoria.

Assim, foi desenvolvida toda uma ação pedagógica para desmistificar essa dualidade. Nós, docentes, buscamos fazer dos estudantes os principais aliados desse trabalho. Optamos por uma pedagogia que gerasse a libertação, através da honestidade intelectual, do rigor e do cuidado. Sem paternalismos e clientelismos, enfrentamos a realidade, conhecendo-a para mudá-la.

Temos certeza de que todos os estudantes e as estudantes que terminaram esse Programa – hoje, Especialistas em Educação – lembrarão nossos primeiros encontros, nos quais afirmávamos que, em nosso país, para qualquer trabalhador(a), ‘estudar dói’; estudar em Instituição de qualidade como a nossa ‘dói mais ainda’. Enfatizávamos também que todo esforço traria, já no processo, mudanças na cabeça e nas ações, com possibilidades de problemas/crises na vida particular e no trabalho... e que isso seria bom!!!

A edição de mais este livro – uma coletânea de artigos científicos sobre a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, sua história e programas governamentais como o PROEJA, elaborados, em sua maioria, pelos(as) estudantes do Programa de Pós-Graduação Lato-Sensu PROEJA do

Instituto Federal Fluminense – é a prova concreta de que todo esse esforço trouxe qualidade social no âmbito da Educação Brasileira. É o ‘proclamado se tornando realizado’, diminuindo o distanciamento entre a teoria e a prática, ou, melhor dizendo, desmistificando essa dualidade e mostrando que o caráter dialético e holístico da formação humana é o caminho da emancipação, bem como o motivo de nossas esperanças.

Parabéns a todos e a todas!

Prof<sup>a</sup> Guiomar do Rosário Barros Valdez  
Outono/2012

## As discussões acerca dos currículos da educação de jovens e adultos na busca do currículo integrado

Ana Cabral Sá de Paiva\*

### Resumo

As questões referentes à organização do currículo, como o elenco dos conteúdos a serem trabalhados nas diversas modalidades de ensino, segmentos e anos de escolaridade da Escola Básica no Brasil, a partir da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ganham sentidos ampliados, tendo em vista a ênfase dada pela nova legislação educacional à função social da escola. O presente artigo, ao focar como tema central, os currículos da EJA, buscou discutir uma realidade, que mesmo sendo objeto de críticas, continua reproduzindo a fragmentação e a descontinuidade que marca os modelos curriculares em vigor na Educação de Jovens e Adultos. A intenção foi apresentar saídas superadoras da concepção curricular compartimentalizada dos conteúdos, como ainda ocorre com a EJA, tomando por base a proposta do currículo integrado do PROEJA.

**Palavras-chave:** Currículo. Cultura. Currículo integrado. Articulação dos conteúdos.

### Abstract

*The issues relating to the organization of the curriculum, as the list of contents to be worked in the various forms of education, segments and years of schooling of the Basic School in Brazil, from the new Law of Directives and National Education Bases, won senses extended, in view of the emphasis new educational*

---

\* Pós Graduada em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira e Pós Graduada em Trabalho e Educação e o Mundo da Educação Profissional e Tecnológica, pelo IF Fluminense/2009.

*legislation the social function of school. This article to focus as central theme, the curricula of ADULT EDUCATION, sought discuss a reality, that even with object of criticism, continues reproducing the fragmentation and discontinuity that mark the curricular models in force, in the education of young people and adults. The intention was to present exits superadoras curricular design that compartimentaliza content, as still happens with the EJA, based on the proposal of an integrated curriculum of PROEJA.*

**Key-word:** *Curriculum. Culture. integrated Curriculum. Articulation of content.*

## Introdução

O currículo no Brasil sempre se constituiu em temática distanciada do cotidiano dos professores, aprisionado aqueles que estavam nos gabinetes dos órgãos públicos ligados à Educação. A prática de organização curricular imposta pelos técnicos em educação, ao longo da história da Educação Brasileira, acabou por impor modelos curriculares importados de outros países, dentro da lógica da subserviência. Nos anos 90, com o mundo vivendo rápidas e aceleradas transformações, os currículos escolares voltam ao centro das discussões.

Analisar o currículo sob o ponto de vista da modalidade de Educação de Jovens e Adultos é de certa forma enfrentar questões polêmicas e complexas, tendo em vista ser esta uma modalidade de ensino com características bastante diferenciadas dos demais segmentos. Por outro lado, as críticas atuais aos currículos compartimentalizados da EJA, tornam-se pertinentes quando a realidade aponta a reprodução de um modelo curricular responsável pela “expulsão” desses jovens e adultos da escola regular pela qual um dia passaram em sua história escolar.

O objetivo das análises e discussões deste breve estudo que parte da pesquisa bibliográfica e qualitativa, estão centrados nas críticas aos currículos escolares em vigência na EJA e às possibilidades de um currículo real, integrador de conteúdos das disciplinas, na perspectiva da dinâmica do conhecimento que articula saberes científicos e acadêmicos com os saberes culturais, tácitos, tecidos ao longo da vida dos jovens e adultos.

Além dos autores que abordam as questões da EJA, como Ventura (2001), Paiva (2006), Moura (2008), estudiosos do currículo, como Moreira (2002), Oliveira (2002), Santos (2008) situam-se como referências importantes nas análises acerca da organização curricular na EJA.

A intenção é possibilitar que através de um olhar crítico sobre a pluralidade das questões que envolvem o currículo da EJA, seja possível alcançar a concepção do currículo integrado, bem como das experiências neste campo, que vêm sendo empreendidas por políticas públicas voltadas para qualificação dos jovens e adultos.

## **A organização curricular na EJA: um breve histórico**

A trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, encontra-se marcada pelo descaso do poder público, com a clientela dos sujeitos sociais, que na faixa etária correta da escolaridade regular, abandonaram a escola em determinado momento, movidos por inúmeras razões, retornando à escola, já na fase juvenil e adulta.

Desde os anos 30 quando se aconteceram as Campanhas de Alfabetização, até os dias atuais, quando o PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade Jovens e Adultos – é o grande salto para a inclusão social pela via do trabalho qualificado, o ensino dos jovens e adultos brasileiros ampliou-se de forma significativa.

A partir deste momento a EJA fixou suas ações no processo de Alfabetização que se sucederam ao longo das décadas de 40 e 50, do século XX, culminando com o MOBREAL, o Movimento Brasileiro de Alfabetização, na fase da ditadura militar, de 1967 a 1985, com o objetivo de “erradicar” o analfabetismo. De lá para cá, muitos outros programas se sucederam na área da Alfabetização de Adultos, sendo o mais recente “O Brasil Alfabetizado”, criado em 2003.

Essas tentativas, na verdade não deram conta do problema do analfabetismo, pois apresentavam uma logística que não primava pela qualidade no atendimento a esta clientela, sendo este fato marcante na medida em que trouxe variados problemas para o ensino de jovens e adultos.

Sobre isto, Jane Paiva (2006) comenta:

Essas iniciativas demonstram que a EJA esteve sempre atrelada a projetos assistencialistas e compensatórios, uma vez que, as experiências dessa modalidade de ensino tem se dado muito na perspectiva de cursos noturnos em horários ociosos de Escolas Públicas de Ensino Fundamental ou mesmo da rede privada, com estrutura insuficiente para abrigar o público de jovens e adultos (p.3).

Um dos marcos na história da EJA é o Congresso de 1958, no qual se destaca a figura de Paulo Freire, que através de um importante relatório, traça as diretrizes do que ele concebia como uma educação humanizadora na busca da emancipação dos jovens e adultos brasileiros. É a partir deste ponto, que muitos movimentos e lutas surgiram, todos buscando trazer a cultura desses sujeitos marginalizados da escolarização, para o eixo dos currículos e programas. A década de 60, apesar do golpe militar de 64, que instaurou um regime de exceção, foi próspera, com as MEB (Movimentos de Educação de Base) que sobreviveram com o apoio da Igreja Católica, além de pequenos grupos isolados pelo país afora que investiam no ensino de jovens e adultos.

Com o advento da Constituição de 1988, que pregava a universalização do ensino para todos, as políticas públicas tiveram que voltar seu olhar para as populações que tiveram sua trajetória escolar interrompida, tornando-se, conforme nomenclatura de Ventura (2001), em marginalizados culturais.

Em 1996, a Nova LDB (Lei 9394/96) dentro da lógica de que cabe à escola “o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (art. 39), dá lugar de destaque à EJA, mas ainda sob o enfoque de Educação Compensatória, o que se traduziu na prática, como bem explicita Sonia Rummert (2002) numa educação de segunda classe.

Neste sentido, os currículos foram adaptados a partir do currículo do Ensino Fundamental e Médio, regulares, de forma grosseira e quase sempre equivocada sob o olhar da redução adaptada de conteúdos, e o que é mais grave, seguindo a mesma lógica da compartimentalização e fragmentação dos conteúdos das disciplinas.

O Decreto nº. 2.208/97, que até 2004 regulamentou a educação profissional, trouxe alterações importantes para a EJA, já citando, as transformações tecnológicas e seus reflexos no novo mundo do trabalho e referindo-se à educação permanente do aluno trabalhador.

No ano de 2000, o Parecer CNE / CEB, de nº. 11/2000 diz textualmente:

A nova formulação legal da EJA no interior da educação básica, como modalidade do ensino fundamental e sua inclusão na ótica do direito, como direito público subjetivo, é uma conquista e um avanço cuja efetivação representa um caminho no âmbito da colaboração recíproca e na necessidade de políticas integradas (BRASIL, 2000, p.53).

O Parecer de 2000 avança, conforme sinaliza Fernandes (2004), na medida em que aborda a questão da qualificação dos professores, apontando

para a superação da visão assistencialista da EJA e abrindo espaços para as discussões em torno da necessidade de um programa, que qualifique os jovens e adultos que concluem o Ensino Médio, sem ter uma especialização técnica que promova a inclusão no mundo do trabalho.

Quando em 24/06/2005, o PROEJA é criado através do Decreto nº. 5.478, com oferta de educação profissional técnica de nível médio, as discussões sobre o Currículo Integrado retornam ao centro das discussões na educação de Jovens e Adultos.

### **Currículo e Cultura: uma articulação indispensável à seleção e organização dos conteúdos**

Os estudos sobre o currículo nos anos 70 e 80 apontam para uma forte crítica ao modelo tradicional, fundada em realidades diferentes da brasileira e com base no olhar eletista das classes dominantes. Conforme analisa Thomas Tadeu da Silva (2005), os chamados modelos tradicionais, que engloba tanto os técnicos quanto os progressistas de base psicológica passam a ser contestados. Na verdade, eles buscavam uma adaptação à realidade sociopolítica e econômica das sociedades, revelando pouca preocupação com a aprendizagem dos alunos.

Quando surge no panorama das discussões curriculares, os anos 70, as teorias críticas, o currículo começa a ser pensado a partir do olhar social. Entre os pensadores que pertencem ao quadro da teoria crítica segundo Silva (2005) estão: Paulo Freire (1970), Althusser (1970), Pierre Bourdieu e Passeron (1970), Brasil Bernstein (1971), Michel Apple (1980) entre tantos outros.

A questão central das discussões envolve o tema de ideologia presente na organização dos conteúdos que perpassa desde os conteúdos específicos até a fala do professor e o discurso escolar, transmitindo uma concepção de sociedade de vida, de homem, que envolve todo o processo de construção dos saberes.

Por outro lado, as vertentes críticas de base fenomenológica fazem a crítica à ausência do cotidiano dos alunos, suas vivências, história de vida e olhares não privilegiados nos currículos, que têm como modelo, as visões e representações das classes dominantes.

Apple (1980) um dos teóricos da linha crítico – reflexiva do currículo é um dos mais fecundos no dizer da relação currículo-Educação. Para ele essa relação envolve uma dedicação de natureza humana e isto não pode ser esquecido, pois o currículo não é um campo neutro, ao contrário, ele reflete interesses de classe e sobretudo, um modelo de homem e de educação.

Nesta perspectiva de análise, ele lança mão do conceito de hegemonia de Gramsci, situando o campo do currículo, como contra-hegemônico, na medida em que, quando comprometido com os alunos de todas as classes, o currículo busca atender ao conhecimento como direito de todos e não somente de um grupo privilegiado.

Mas, a relação currículo-cultura, essencial na concepção das teorias críticas e nas teorias que buscam uma organização curricular real, que atenta à diversidade, tem em Henry Giroux um importante representante. Ele ataca a racionalidade técnica e utilitária, a influência positivista e do método científico cartesiano, nas propostas curriculares tradicionais.

Segundo Silva (2005) a visão de Giroux sobre o currículo pode ser sintetizada da seguinte forma:

O currículo envolve a construção de significados e valores culturais. O currículo não está simplesmente envolvido com a transmissão dos fatos e conhecimentos objetivos. O currículo é um local onde, ativamente, se produz e se criam significados sociais (...) Esses significados estão estreitamente ligados às relações de poder e desigualdade. (2005, p.55).

Estas novas concepções que associam currículo e cultura, deverão marcar as propostas curriculares a partir da visão de Giroux que vai ser acrescida de novos olhares, pela Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. Sua concepção pedagógica de currículo, tem por base as visões da filosofia humanista em seu sentido lato que, propõe temáticas como “fé no ser humano”, “esperança”, “humildade”, “diálogo”. Ele faz a crítica da “educação bancária”, que diz que, o conhecimento é como um ato de depósito, que vai acumulando na mente do aluno, conteúdos sem qualquer significado para ele, na medida em que não há envolvimento do aluno, pois tais conteúdos encontram-se totalmente distanciados do seu contexto cultural.

Todos esses comentários sobre a relação currículo cultural vão revelar que “o currículo é uma construção social”, pois o conhecimento não é algo fechado, que o aluno memoriza e esquece. O conhecimento só tem sentido, quando produzido no espaço-tempo do movimento da vida, possibilitando que professores e alunos, no convívio da sala de aula se apropriem dos conceitos-chaves das disciplinas, ressignifiquem esses conteúdos à luz de suas vivências.

Um currículo vivo, real, dinâmico, só pode ser concebido a partir do contexto sócio histórico-social dos produtores de conhecimento, pois sem isto, transforma-se no acúmulo de papéis, frios e sem eficácia, na medida

em que os saberes do papel só ganham vida a partir da mediação dos professores e diálogo permanentes entre professores e alunos, que é o que efetivamente transforma as pessoas pelos saberes construídos nos espaços escolares. Aborda a questão da qualificação dos professores, aponta para a superação da visão assistencialista da EJA e abre espaços para as discussões em torno da necessidade de um programa que qualifique os jovens e adultos, e que concluem o Ensino Médio sem ter uma qualificação técnica que promova a inclusão no mundo do trabalho.

Quando em 24/06/2005 o PROEJA é criado através do Decreto nº.5478, com oferta de educação profissional técnica de nível médio, as discussões sobre o Currículo Integrado retornam ao centro das discussões na educação de jovens e adultos.

### **Recortes sobre o currículo no ensino de jovens e adultos: contradições e conquistas**

Quando se fala da organização curricular, diz-se de um currículo que privilegia, desde os tempos da Idade Média, para não falar da Antiguidade Clássica, uma arrumação das disciplinas na forma estanque e fragmentada. Esta concepção curricular que sobrevive aos tempos das tecnologias informacionais dos estudos acerca da inter e transdisciplinaridade e até mesmo da globalização cultural que derruba as barreiras das culturas, até então isoladas, já não cabe, sobretudo, na Educação de Jovens e Adultos.

As críticas a este modelo são muitas, como comprovam as palavras de Oliveira (2004) quando comenta:

(...) a tendência predominante das propostas curriculares é a da fragmentação do conhecimento, e a da organização do currículo numa perspectiva cientificista, excessivamente tecnicista e disciplinarista, que dificulta o estabelecimento de diálogos entre as experiências vividas e os saberes anteriormente tecidos pelos educando e os conteúdos escolares (2004, p.103).

Esta crítica tem fundamento, quando as reflexões se voltam para a educação de jovens e adultos, cuja clientela já vivenciou experiências escolares semelhantes as que são oferecidas atualmente na EJA, sem sucesso. Nessa perspectiva, o documento oficial (2001), que traça os currículos da EJA, considera a importância de inverter esta lógica, sendo que um dos caminhos sugeridos é “a identificação das capacidades, competências ou

habilidades” (p.114) vistas como indicadores para uma proposta pedagógica capaz de organizar conteúdos nos vários âmbitos do conhecimento, fixando tempos e espaços.

Segundo o parecer do MEC, no direcionamento de uma nova proposta curricular para a EJA, encontra-se a questão central da cidadania como forma de participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis, sociais, sem as quais é impossível formar atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. Esta vertente da Educação de jovens e adultos, envolve uma postura crítica diante dos conteúdos curriculares.

Por outro lado, conforme sinaliza Moura (2005), os desafios são muitos, tendo em vista que jovens e adultos trabalhadores possuem um saber tácito, que necessita ser transformado em “saber científico”, mas que a grande maioria dos professores não sabe como fazer esta mediação, aproveitando estudos e vivências já realizados. Permanecer preso a estudos fechados e submetidos aos currículos prontos não é o melhor caminho na retomada da escolaridade por esta clientela.

O próprio documento da EJA (MEC, 2001), ao abordar as questões referentes aos currículos propostos para os segmentos da Educação de jovens e adultos, considera que, para alguns educadores, não há razão para reproduzir, num processo de educação de jovens e adultos, os conteúdos de ensino e estrutura da educação formal, regular, tradicional, pensadas para alunos na faixa etária dos 7 aos 17 anos.

Para outros educadores, conforme acentua ainda o documento EJA / MEC, é fundamental trabalhar a partir dos conhecimentos dos alunos. Neste sentido currículos fechados acabam por retirar as ações que valorizam os saberes construídos em sua vivência, e que são essenciais para a inclusão social dos alunos da EJA.

Todas as discussões realizadas sobre o currículo mostram que é urgente a realização de uma revolução curricular, capaz de promover uma efetiva integração entre os saberes tácitos construídos pelos jovens e adultos fora do ambiente escolar e os saberes básicos e fundamentais ao seu desenvolvimento intelectual e acadêmico.

Nesse sentido, a busca do planejamento integrado nos moldes de uma educação voltada para a articulação entre teoria e prática surge como uma saída para os impasses curriculares da Educação de Jovens e Adultos.

## O planejamento integrado na EJA: uma abordagem curricular diferenciada

Quando as análises acerca da seleção e organização dos conteúdos do currículo atingem a modalidade de ensino da EJA, as discussões se voltam para a inadaptação destes currículos para a clientela de jovens e adultos.

Sobre esta questão, que envolve o currículo, Frigotto comenta que “o currículo integrado é uma opção capaz de articular o ensino médio e o ensino técnico, como ocorre na perspectiva do PROEJA” (2004). Porém, é necessário, justifica o autor, que tanto educadores, quanto educandos tenham um olhar crítico sobre este currículo.

Jane Paiva (2004) ainda alerta para o fato de que no caso da EJA, é necessário entender o currículo como política cultural. Isso implica pensar em questões de gênero, raça, sexualidade, juventude, violência, tecnologias, trabalho, desemprego, lazer, entre tantas outras.

Uma outra vertente importante no currículo integrado que dá origem ao planejamento integrado diz respeito à incorporação da visão de trabalho como princípio educativo. Trazer o mundo do trabalho para as discussões nas salas de aulas da EJA é de certa forma respeitar este aluno-trabalhador, muitas das vezes sujeito ao trabalho precarizado e alienado. Por outro lado, é possível que o jovem e o adulto se coloquem no contexto das discussões e análises acerca do novo mundo do trabalho.

O texto oficial que fala do currículo integrado no Projovem Urbano, um programa federal voltado para jovens entre 18 e 29 anos, mostra a real dimensão do que seja esta concepção de integração:

Um currículo pode ser integrado ou não, mas hoje, se acredita que a integração seja importante para a eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Integrar significa inter-relacionar dimensões ou idéias de modo a construir um todo que faça sentido. O trabalho pedagógico com jovens, parte do princípio de que o sujeito aprende realmente quando organiza os conhecimentos de forma própria, relacionando as novidades com o que já sabia. Ele é o sujeito e o protagonista de sua formação como ser humano, cidadão e trabalhador (2009, p.42).

Nesta perspectiva curricular, o planejamento integrado envolve discussões entre os docentes das várias disciplinas específicas acerca de temáticas que são partes dos conteúdos que integram os currículos. Planejar de forma integrada é um projeto inovador possível para a

EJA, desde que professores, sistemas de ensino e responsáveis pelas coordenações pedagógicas entendam, que no mundo da informatização e da universalização de conhecimentos, as fronteiras disciplinares se rompem em nome do saber maior, que promove a dialética entre o geral e o particular, o singular e o plural, entre o todo e as partes, no movimento constante do aprender-a-aprender e do aprender-a-fazer.

Enquanto a EJA estiver atrelada aos currículos tradicionais, repetitivos e reproduzidos da escola regular, jovens e adultos terão dificuldades de inclusão social e sobretudo da real inclusão no novo mundo do trabalho.

## Considerações finais

A literatura referente aos currículos da Educação de Jovens e Adultos ganhou destaque nos últimos anos, com as contribuições dos autores sobre os conteúdos do Ensino Médio Profissionalizante Integrado à Modalidade de Jovens e Adultos, pelo PROEJA. Essas discussões possibilitaram que os professores, docentes atuantes na EJA, pudessem discutir e ampliar suas visões pela via da formação continuada.

Contudo, percebe-se, na prática uma tendência à mesmice, à repetição das organizações curriculares tradicionais, o que prejudica, em grande parte, o avanço dos jovens e adultos na direção do verdadeiro conhecimento. O PROEJA abre a possibilidade de saber efetivo, real, contextualizado e capaz de prepará-los para os desafios do novo mundo do trabalho.

O artigo em tela buscou discutir os currículos da EJA na perspectiva dos teóricos que abordam a questão e, neste sentido, reconhece que as dificuldades são muitas, quando se aborda a questão dos currículos integrados ou mesmo do planejamento integrado nas unidades de ensino que trabalham com a EJA.

A crítica maior, com a qual a linha adotada nessas discussões corrobora é a de que a EJA, ao não observar criticamente o “currículo formal” e o “currículo oculto”, acaba por reproduzir conteúdos que encontram-se totalmente alienados da realidade destes jovens e adultos, contribuindo assim para a negação dos direitos de cidadania desta clientela.

Estudar, a partir da oferta de um ensino de qualidade, é direito dos jovens e adultos, estes que a escola regular, associada às desigualdades sociais, um dia, expulsou de suas salas impedindo a continuidade de sua escolaridade básica.

## Referências

- APPLE, Michel. *Reflexões sobre o Currículo*. São Paulo: Hucitec, 1980.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Decreto n° 2208 de 17 de abril de 1997*
- \_\_\_\_\_. *Decreto n° 5478 de 24 de junho de 2005*.
- \_\_\_\_\_. *Documento Básico da EJA*. MEC, 2001.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. LDBEN. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394/96*. Brasília, 1996
- \_\_\_\_\_. PROJOVEM Urbano. In: *Manual do Educador*. Brasília: MEC, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CEB 11/2000*. Estabelece as Diretrizes e Bases Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, 2000.
- FERNANDES, José. *Qualificação e Formações de Professores*. São Paulo: Loyola, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs). *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC. SEMTEC, 2004.
- KUENZER, Acácia (Org). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MOREIRA, Antonio Flavio. O currículo em debate. Informativo. *Revista da Educação*, Rio de Janeiro, UFRJ, n 03, 2002.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.
- MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. [SI]: ANPED, 2007.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Pensando o Currículo na Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.
- PAIVA, Jane. Concepção curricular para o Ensino Médio na modalidade de jovens e adultos: experiências como fundamento. In: FRIGOTTO; CIAVATTA (Orgs). *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília/DF: MEC. SEMTEC, 2004.

RUMMERT, S.M. *Jovens e Adultos Trabalhadores e a Escola*. A Experiência do Trabalho e a Educação Básica. Rio de Janeiro. DP & Editora, 2002. p.117 - 129.

SANTOS, Enio Serra. *A Educação de Jovens e Adultos: concepções de currículo na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores*. Rio de Janeiro: EDUR; Arco Íris, 2008.

SILVA, Tomás Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo* 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VENTURA, Jaqueline P. *Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense, 2001.

\_\_\_\_\_. (Org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em Educação*. Rio: Vozes, 1995.

## Dificuldades para aprender ou dificuldades para ensinar? O processo ensino-aprendizagem de Matemática nos cursos do PROEJA

Carine de Oliveira Santos\*

### Resumo

Este estudo relata algumas das reflexões no que diz respeito às dificuldades de aprendizagem no processo ensino-aprendizagem de compreensão de conceitos matemáticos, envolvendo os alunos do PROEJA, e desta forma, apontar caminhos para minimizar essas dificuldades. O primeiro ponto a ser discutido é acerca das especificidades dos jovens e adultos como sujeitos de aprendizagem, ou seja, o que pensam, suas expectativas, aspirações, quem são esses alunos. Em seguida, analisaram-se as dificuldades de aprendizagem a partir de um breve levantamento bibliográfico.

**Palavras-chaves:** PROEJA. Matemática. Dificuldade de aprendizagem.

### Abstract

*This study reports some of the reflections with respect to learning difficulties in the teaching-learning process in the understanding of mathematical concepts, involving students in PROEJA, and thus, point out ways to minimize these difficulties. The first point to be discussed is on the particularities of young people and adults as subjects of learning, for example what they think, their expectations, aspirations, who these students are. Then we analyze the difficulties of learning from a brief survey. And then we reviewed the literature on learning difficulties.*

---

\* Licenciada em Matemática pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF

## Introdução

Durante parte da minha vida profissional, fui professora de Matemática. Contudo, não tive a oportunidade de trabalhar em uma turma do PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), um programa de Estado instituído em 2006, pelo Decreto nº 5.840 no governo de Luís Inácio Lula da Silva, que visa atender à demanda de jovens e adultos pela educação profissional técnica de nível médio, com as seguintes diretrizes:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto. § 1º O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional:

I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e

II - educação profissional técnica de nível médio.

(...)

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

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

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

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

Trabalhando na coordenação de ensino, pude acompanhar parte da trajetória dos alunos do PROEJA que buscavam auxílio e compartilhavam suas angústias e os problemas que enfrentavam com os estudos no seu dia-a-dia, além de participar dos conselhos de classe, ouvindo as inquietações de alguns professores.

Nesse período, trabalhava com o Ensino Fundamental “regular” e lecionei para algumas turmas com muitas dificuldades de aprendizagem e, em vários momentos, ficava imaginando como seria em uma turma do PROEJA, visto que, os currículos, programas, métodos de ensino e material

didático foram concebidos para crianças e adolescentes que percorreriam o caminho da escolaridade de forma regular. Além disso, refletia sempre na minha prática de ensino.

Essa problemática inquieta-me e pretendo refletir sobre o processo ensino-aprendizagem na compreensão de conceitos matemáticos, pelos alunos do PROEJA. Diante disso, um ponto que será levantado neste artigo é quem são esses alunos do PROEJA, suas necessidades e aspirações; e, no segundo momento, quais são as dificuldades de aprendizagem que esses alunos enfrentam e tentar minimizá-las.

Essas dificuldades podem estar no tempo em que esse aluno leva para aprender, que é um tempo diferenciado do adolescente ou ainda na forma como o professor aborda o conteúdo matemático.

## Desenvolvimento

Saber quem são os educandos do PROEJA é fundamental para a temática da aprendizagem. Conhecer as especificidades desses sujeitos e suas necessidades ajudará a entender por que sentem dificuldades para aprender. Em um artigo anterior, essa questão do perfil dos alunos do PROEJA foi discutida. Realizou-se uma pesquisa com os alunos do curso de Eletrônica do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Fluminense campus Campos-Guarus, mostrando que esses educandos, em sua maioria, são jovens na faixa etária entre 18 e 25 anos, quase todos já concluíram o ensino médio, e pelo fato de não encontrarem espaço no mercado de trabalho, retornam às salas de aula após um longo período de afastamento. Eles almejam um futuro profissional promissor: melhorar suas chances de inserção no mercado de trabalho, ascender profissionalmente e realizar seus sonhos pessoais e profissionais. E no quesito qualidade da escola, no caso o Instituto Federal Fluminense – IFF, os alunos a consideraram boa ou excelente.

Os educandos foram questionados, por meio de um formulário escrito, quanto à sua renda mensal, e a maioria está enquadrada na faixa salarial de baixa renda. Tendo em vista que sua renda é de 1 a 2 salários mínimos, isso mostra o quadro de uma população que vê nos estudos uma possibilidade de ascensão social. A Educação Profissional é entendida como um fator de mobilidade social. Os alunos acreditam que o certificado escolar irá oferecer o acesso aos benefícios materiais, constituindo um requisito básico para a passagem de “ser ninguém” para “ser alguém” socialmente, “para os

outros” e também para si mesmos. Na sua visão, a escolarização e o trabalho ocupam um papel notável para ser e existir socialmente. Como bem define Rummert (2002):

O acesso à escola é geralmente desejado porque frequentá-la e, sobretudo, obter uma certificação de escolaridade, significa, supostamente, o acesso a bens materiais e simbólicos que a população com baixa ou nenhuma escolaridade é levada a acreditar não possuir por deficiências próprias e individuais (RUMMERT, 2002, p. 125, 126).

O que todos esses jovens buscam é uma carreira bem-sucedida, sendo um profissional qualificado e inserido no mercado de trabalho. E veem nos estudos uma alavanca para seu crescimento humano e social, frente às exigências de qualificação no mundo do trabalho, como bem indicam as palavras de Dayrell (2006):

Esses jovens demandam mais do que escolarização, mesmo que de melhor qualidade. Eles demandam redes sociais de apoio mais amplo, com políticas públicas que contemplem em todas as dimensões desde a sobrevivência até o acesso a bens culturais (p.65).

Essas características mostram que cada um desses alunos tem sua vivência, suas especificidades próprias, e apresentam demandas e necessidades também específicas. E isso deve ser levado em consideração no processo ensino-aprendizagem. Além disso, deve-se refletir sobre como os jovens e adultos pensam e aprendem.

A visão de que as pessoas são diferentes e aprendem de formas diferentes é um conflito enfrentado pelos professores. Por isso a importância de uma formação continuada para os educadores é uma forma de refletir sua prática.

Brito (2009), durante sua pesquisa, deparou-se com uma aluna que resolveu um problema matemático de forma não convencional, o que para ela era inadmissível.

É incrível como muitas vezes, nós, enquanto professores, de repente, nos apegamos a certos modelos de resolução de problemas e os repetimos ou essas fórmulas como procedimentos corriqueiros, raciocínios repetitivos, fabricados, convencionais e nos tornamos matemáticos formuleiros (p. 23).

Surge, então, um questionamento: De quem é a dificuldade? Será do aluno que não consegue aprender o conceito, ou do professor que não compreende a forma como o aluno aprende.

Essas formas diferentes de o aluno aprender quebram a rotina do professor, como relata a autora:

O novo, muitas vezes nos assusta, nos tira da zona de conforto, desestabiliza nossa rotina no ambiente da sala de aula. Para o aluno, essa situação passa despercebida e enquanto os conflitos não vêm seguimos nossa rotina anti-novidades e carregadas de tradição (BRITO, 2009, p. 23).

A autora reflete não ser a dona da verdade, os professores também têm suas limitações, porém acredita nas suas potencialidades, isso a faz refletir suas práticas. E o texto conclui que a importância de aprender com o aluno é a conscientização de que o processo é mais importante que o resultado. Além disso, o educador precisa ser criativo e propiciar ambientes de aprendizagem adequados para os educandos, e, ainda, valorizar diferentes saberes e práticas.

Outro autor que aborda esse tema é Kessler (2006). Ele busca problematizar o *habitus* das práticas pedagógicas do professor de Matemática e analisar as possibilidades de mudanças dessas práticas. Isso requer do docente muita reflexão; ele precisa analisar onde pode mudar sua prática a fim de ser um facilitador na aprendizagem do aluno. Kessler entende o *habitus*, “como uma matriz, como um princípio estruturador de práticas e representações”, e diz que o *habitus* de apresentar uma Matemática árida, sem flexibilidade, de forma objetiva, neutra, leva o professor a desconsiderar as especificidades de seus educandos.

Os alunos do PROEJA têm suas vivências, trazem experiências do mundo do trabalho, que devem ser levadas em consideração no processo ensino-aprendizagem.

Um dos problemas também vividos pelos professores é o cumprimento do programa e sua preocupação em cumpri-lo acaba sendo maior que o compromisso com a aprendizagem. E cada aluno tem seu tempo de aprendizagem, de acordo com as palavras de Kessler:

O aluno adulto estabelece uma relação com a matemática muito diferente daquela estabelecida pelo adolescente e muito diferente daquela induzida pela escola. Há que se levar isto em conta para o sucesso da aprendizagem (2006, p. 114).

Outro *habitus* do professor de Matemática é pensar que ele é o dono do saber. Durante a pesquisa, percebeu-se que os professores aprenderam a mudar sua prática de acordo com as necessidades dos alunos, fizeram adaptações de modo a tornar o aprendizado mais significativo com a construção de um material didático voltado para aquele público de jovens e adultos, vinculado à realidade deles.

O ideal é que o aluno consiga fazer conexões de sua vivência com os problemas apresentados em sala de aula pelo professor; e este de ser o facilitador dessa aprendizagem significativa.

De acordo com Ferrari (2009), a falta de políticas públicas voltadas para esse grupo também é um problema. O desenvolvimento de uma política pública voltada para o processo educativo de jovens e adultos envolve um reconhecimento social dessa demanda que ascende dia-a-dia, com características e necessidades peculiares, seja no âmbito da formação (aprendizagem), seja nos próprios segmentos sociais envolvidos. Além disso, o professor deve refletir sobre suas funções enquanto educador, examinar criticamente sua conduta e seu desempenho. Ferrari afirma que

A importância do papel do educador não se resume apenas em ensinar os conteúdos, é estar aberto e apto à produção do conhecimento. É pensando criticamente a prática de ontem e de hoje que se pode melhorar sempre (2009, p. 9).

É fundamental para um professor da EJA/PROEJA participar constantemente de seminários, congressos e capacitações, pois faz-se necessário uma formação específica para professor da EJA/PROEJA. Há que se preparar um material voltado para esse público que leve em consideração as situações desse aluno, evitando, assim, o desinteresse e a evasão e para que a educação aconteça de forma efetiva.

O professor precisa ter sensibilidade, ser diferente, ajudar, demonstrar ter paciência e compreensão, escutar e responder a todas as perguntas, evidenciar vontade para explicar muitas vezes um tema e gerar um clima de confiança criando um sentimento de que na escola se pode falar abertamente. Isso faz com que os educandos sintam-se à vontade, pois o adulto chega à sala de aula com um preconceito contra sua capacidade de aprender e cabe ao professor estimulá-lo, encorajá-lo para que esse medo e esse preconceito desapareçam, como explica Ferrari:

É preciso considerar que a partir dos quarenta anos há um declínio acelerado na visão e na audição portanto, o ambiente de sala de aula dos adultos deve ser bem iluminada, textos

devem ser redigidos com letras grandes, além disso os educandos precisam ser encorajados a se manifestarem caso tenham dificuldade em enxergar ou ouvir. Isto não significa que não possam aprender, foi constatado que a capacidade de aprendizagem não diminui entre 55/56 anos. A partir desta idade, ela apenas diminui muito lentamente. O problema é que os idosos não acreditam, pois comparam a aprendizagem com a memória mecânica fora do contexto, o que eles precisam é de um tempo maior para aprender tão bem ou melhor que os mais jovens (2009, p. 19).

A motivação envolve a melhora da autoestima, da vontade e da capacidade de atingir o sucesso. Esses alunos adultos precisam acreditar em si mesmos. O público do PROEJA precisa chegar à sala de aula e ser seduzido pelo conteúdo. Por isso, o educador precisa fazer uma relação com o conhecimento prévio que eles possuem e interagir com o conteúdo.

## Conclusão

O aluno do PROEJA almeja a entrada para o mundo do trabalho e eles já trazem consigo uma história mais longa de experiências, conhecimentos acumulados, diferentes habilidades e dificuldades, em relação à criança, e isso não deve ser desperdiçado pelo professor que precisa refletir suas práticas para encontrar uma total sintonia com seus alunos.

Na verdade, a formação e a capacitação em serviço são necessárias e se complementam, assim como o domínio da matéria e as técnicas de ensino são necessários, complementares e inseparáveis.

Conhecer o aluno é fundamental para promover maior interação entre o que vai ser ensinado e o aluno. É o grande desafio do professor é levantar a autoestima para gerar um sentimento de possibilidade e com isso ocorrer a aprendizagem significativa.

Ao aluno do PROEJA é necessário despertar a autoconfiança e um pensamento positivo de que ele pode concluir seus estudos sem nenhuma deficiência.

## Referências

BRASIL. *Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006*. Disponível em: <<https://www.presidencia.gov.br/legislacao>>. Acesso em: 10 set. 2010.

BRITO, Maria I. F. *O processo ensino/aprendizagem na apreensão de conceitos matemáticos na EJA*. Campinas, 2009. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br>>. Acesso em: 12 set. 2010.

DAYRELL, Juarez T. A Juventude e a Educação de Jovens e Adultos reflexões iniciais novos sujeitos. SOARES, L.; GIOVANETTI, Maria Amélia G. de C.; GOMES, Nilma L. (Orgs.) *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERRARI, Sonia M. S. *A percepção dos educadores da EJA sobre as dificuldades de aprendizagem dos seus educandos*. Campinas, 2009. Disponível em <<http://cutter.unicamp.br>>. Acesso em: 10 set. 2010.

KESSLER, Maria C. Educação de jovens e adultos: (des)construindo saberes no espaço do aprender e ensinar Matemática. *Zetetiké*, Campinas, SP, v.4, n. 26, p. 103-120, dez. 2006. Disponível em: <<https://www.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 12 set. 2010.

RUMMERT, Sonia M. Jovens e adultos trabalhadores e a escola: a riqueza de uma relação a construir. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

## Avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos

Cláudia Soutinho Ribeiro Silva\*

*A gente vai contra a corrente  
Até não poder resistir  
Na volta do barco é que sente  
O quanto deixou de cumprir*  
Chico Buarque

### Resumo

O PROEJA é um programa inovador na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, criado pelo governo federal em 2005. Este artigo busca refletir sobre as práticas avaliativas realizadas pelos professores do PROEJA do Colégio Pedro II - Rio de Janeiro - RJ. Este estudo consiste em uma investigação teórica acompanhada de pesquisa de campo, observações, análise documental e dos questionários respondidos por professores e alunos. Procurou-se identificar e analisar as concepções de educação subjacentes às práticas avaliativas e em que medida estas garantem um ensino de qualidade e um efetivo acompanhamento do aluno e de seu processo de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Avaliação. PROEJA. Aprendizagem.

### Introdução

Esta pesquisa trata sobre avaliação da aprendizagem dos alunos do Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica

---

\* Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro. Pós-graduação *lato sensu*. Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos

na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, busca investigar as atuais práticas avaliativas realizadas pelos professores do PROEJA do Colégio Pedro II. A instituição pesquisada é pública e federal e oferece o curso de Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores de Nível Médio, com habilitação em Montagem e Manutenção de Microcomputadores.

O estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, através da observação e questionários aplicados aos professores e alunos do PROEJA, visando detectar suas impressões sobre as práticas avaliativas e seus efeitos sobre o aprendizado.

A avaliação é, sem dúvida, um dos aspectos mais questionados e controvertidos da prática pedagógica. Segundo Enguita (1989, p.206):

As funções da avaliação são potencialmente duas: o diagnóstico e a classificação. Da primeira, supõe-se que permita ao professor e ao aluno detectar os pontos fracos deste e extrair as conseqüências pertinentes sobre onde colocar posteriormente a ênfase no ensino e na aprendizagem. A segunda tem por efeito hierarquizar os alunos, estimular a competição distribuir desigualmente as oportunidades escolares e sociais e assim sucessivamente. A Escola prega em parte a avaliação com base na primeira função, a avaliação com base na primeira função, mas a emprega fundamentalmente para a segunda.

Os educadores, em geral, discutem muito como fazer a avaliação, sugerem metodologias diversas, mas ainda não compreendem, verdadeiramente, o sentido da avaliação e como ela pode contemplar o efetivo acompanhamento do aluno.

É necessário, portanto, oportunizar ao educador a tomada de consciência sobre a contradição existente entre a ação de educar e a concepção de avaliação como resultado e como julgamento (HOFFMANN, 2003).

Diversos autores defendem que toda ação educativa tem uma intencionalidade, que deve estar em consonância com o referencial teórico e metodológico adotado pela instituição de ensino e pelos profissionais que nela atuam. Partindo dessa premissa, é necessário que se estabeleça uma profunda reflexão acerca do que se deseja alcançar trabalhando com jovens e adultos. O Colégio Pedro II, ao iniciar o PROEJA, em 2006, instituiu uma nova vertente educacional e um duplo desafio aos profissionais: trabalhar com jovens e adultos que, por motivos variados, interromperam seus estudos e integrar conhecimentos da educação básica e da educação profissional, perspectivas até então inexistentes na estrutura acadêmica da instituição,

que possui uma reconhecida trajetória de 171 anos no ensino regular.

Com esse trabalho, pretende-se abordar a questão da prática avaliativa realizada pelos professores do PROEJA do Colégio Pedro II, à luz da Portaria de Avaliação 745, de 09 de maio de 2008, que preconiza que “a avaliação diagnóstico-formativa realizar-se-á na sala de aula, partindo da situação real inicial do aluno e das expectativas em relação àquilo que o professor pretende com a ação pedagógica.”

## **A criação do PROEJA e sua implantação no Colégio Pedro II**

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos-PROEJA- foi instituído no Colégio Pedro II pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 para atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio da qual em geral, são excluídos. Desde então percebe-se que não houve uma ampla discussão com os profissionais envolvidos, levando em conta a pouca experiência da instituição no ensino profissional tecnológico.

Segundo o Documento base, de 2006, “O PROEJA surge ao mesmo tempo em que puderam ser removidos os obstáculos legais que impediam a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Lei nº 9649/98). Após um período de estagnação, por conta de uma opção pela gradual privatização da educação profissional, o que causou enormes prejuízos ao processo de desenvolvimento nacional, o atual governo percebeu a importância de uma rede profundamente vinculada às matrizes produtivas locais e regionais, capaz de articular a educação profissional à formação propedêutica, com a possibilidade de oferta verticalizada - do ensino médio ao ensino superior de graduação e pós-graduação - na perspectiva de uma formação para a cidadania.

O PROEJA iniciou no Colégio Pedro II - Unidade Engenho Novo, unidade onde foi realizada a pesquisa, em setembro de 2006, com duas turmas de 35 alunos. Em 2007 foram formadas mais quatro turmas, duas no primeiro semestre e duas no segundo semestre. Em 2008 só houve acesso por concurso no primeiro semestre, com mais duas turmas iniciadas. Atualmente o PROEJA conta com cinco turmas com uma média de vinte e dois alunos por turma.

Pretende-se, a partir da análise das orientações sobre avaliação contidas no documento base do PROEJA e na Portaria nº 745, do Colégio Pedro II, que “Estabelece a diretriz de Avaliação do Ensino nº 04/PROEJA,

que regula o processo de ensino aprendizagem dos alunos integrantes das turmas instituídas de acordo com o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA –, para as turmas que se iniciam no ano letivo de 2008”, verificar as práticas avaliativas realizadas e se essas garantem um efetivo acompanhamento dos alunos no seu processo de aprendizagem.

A Portaria nº 745, de 09 de maio de 2008

A portaria nº 745, de 09 de maio de 2008, expedida pela Direção Geral, que estabelece a diretriz de avaliação do PROEJA para 2008, foi resultado de reformulações da portaria anterior, a partir de opiniões a respeito da prática pedagógica e das Diretrizes de avaliação do Ensino em vigor no ano letivo de 2007, emitidas nos Colegiados dos Departamentos e Conselho Pedagógico, registradas pela Secretaria de Ensino.

Nesse documento encontram-se descritas as orientações para realização das práticas avaliativas, que foram investigadas, nesse trabalho, a partir das observações feitas no dia a dia escolar e também a partir da análise dos questionários respondidos por alunos e professores. A orientação tem como base dois pressupostos conceituais: a diagnose e a certificação.

A diagnose preconiza o trabalho de acompanhamento do aluno durante todo o processo de ensino-aprendizagem, identificando os avanços e dificuldades e reorientando o trabalho do professor, possibilitando a realização de interferências positivas para uma melhor ação pedagógica.

Verifica-se que o documento propõe uma avaliação baseada no diagnóstico, que segundo Luckesi (2000), “é o primeiro ato básico, que implica, como seu primeiro passo, coletar dados relevantes, que configuram o estado de aprendizagem do educando ou dos educandos.” É sugerido também que o diagnóstico se configure “a partir da situação real inicial do aluno e das expectativas daquilo que o professor pretende com a ação pedagógica”.

Quanto aos instrumentos de avaliação, a portaria enumera alguns fatores que viabilizarão a avaliação, tornando-a metodologicamente eficaz e compatível com o processo de ensino-aprendizagem em vigor, tais como: “a natureza e a amplitude dos saberes, atitudes e valores que se deseja desenvolver e alcançar; amplo espectro de conteúdos disciplinares e/ou interdisciplinares; a situação de aprendizagem que está sendo vivenciada; o desempenho estimado do aluno; as competências necessárias para o desenvolvimento do aluno.”

A certificação é “a expressão numérica dos patamares alcançados pelos alunos e representa, documentalmente, a comunicação institucional da síntese do desempenho escolar, em determinado período letivo, considerando os aspectos quantitativos e qualitativos do processo de avaliação.” Durante o ano letivo acontecem duas certificações que são compostas da seguinte maneira: 50% destinado a AFP (Avaliação Formal do Período) – prova formal individual; 40% destinado a média aritmética das ADs (Avaliações Diversificadas), a critério do professor, não podendo ser prova ou teste formal e 10% destinados à AA (Autoavaliação) feita pelos alunos, com critérios estabelecidos pelo SESOP – Serviço de Supervisão e Orientação Pedagógica.

Fica estabelecido também que as Unidades Escolares podem organizar a prova formal individual em uma semana específica ou não, conforme planejamento interno, o que demonstra que há certa autonomia em relação a aplicação do instrumento, que pode ser feito de maneira mais natural, sem que se reserve um “momento solene”, com ritual especial, que normalmente gera tensão e medo na maioria dos alunos. Na prática, porém, alegando questões de tempo e melhor organização da avaliação, a semana de provas é adotada no PROEJA, sem que haja questionamento por parte dos professores e da equipe pedagógica. Normalmente, inclusive, acontece no final do processo.

Sobre essa questão, Vasconcellos (1998, p.46) afirma:

A avaliação tradicional acaba funcionando como “válvula de escape”: diante dos desafios do cotidiano escolar, ao invés de se investigar e buscar melhores alternativas parte-se, com facilidade, para responsabilizar o aluno, considerado inapto, sem base, desinteressado, irresponsável, desviando-se mais uma vez a atenção do essencial.

Nota-se, prosseguindo na análise da portaria, que o aspecto qualitativo é considerado, mas ainda não é preponderante sobre o quantitativo. A utilização de variados instrumentos de avaliação permite conhecer os progressos e dificuldades dos alunos e também dos professores. A coleta de informações por meio de diferentes instrumentos incentiva a reflexão conjunta sobre os resultados obtidos, facilitando a interpretação dos mesmos a favor da promoção e da melhoria da aprendizagem, ainda que as normas classificatórias previstas na portaria nº 745 no que diz respeito às certificações – atribuição de notas, critérios para aprovação, recuperação e reprovação – dificultem essa ação.

Fica claro, portanto, que a portaria nº 745, oferece certa autonomia aos docentes, mas também define procedimentos de certificação que expressam e reafirmam a função classificatória da avaliação através da quantificação dos resultados em números que resultam em aprovação ou reprovação do aluno. É importante reconhecer que existem limites das condições de trabalho e limites do próprio sujeito, que precisam ser superados para que o professor resgate o espaço de autonomia dentro da instituição escolar.

De acordo com Demo (2007, p.171) “Classificar não implica necessariamente excluir, estigmatizar, diminuir. Classificar alunos que aprendem bem e outros que aprendem mal, não implica necessariamente estigmatizar um lado. Pode ser procedimento muito ajuizado para cuidar melhor dos que mais precisam.”

Vasconcellos (1998) ressalta a importância da mudança de postura do professor frente à avaliação: “Novas ideias abrem a possibilidade de mudança, mas não mudam. O que muda a realidade é a prática. As ideias se enraízam a partir da tentativa de colocá-las em prática.”

O professor precisa perceber que tem um poder de intervenção que é limitado, mas real e que pode ser ampliado pela articulação com outros sujeitos, em torno do processo de aprendizagem.

## **O que dizem os professores do PROEJA sobre a avaliação**

Com a implantação do PROEJA, o Colégio Pedro II teve que se abrir a novas possibilidades, buscando, inclusive, superar a visão preconceituosa que muitos profissionais ainda têm da Educação de Jovens e Adultos.

A partir da análise dos questionários respondidos pelos professores, pode-se perceber a visão que eles têm a respeito do processo de avaliação e também a intenção das práticas avaliativas, como mantenedoras ou transformadoras da ordem social estabelecida. Responderam ao questionário docentes representantes das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa (2), Matemática, História, Geografia, Sociologia, Biologia, Informática, Química e Física, num total de dez docentes. A maior parte dos professores, 90%, expressa a função diagnóstica como principal função da avaliação e elege como instrumentos mais utilizados, além da prova formal prevista na portaria de avaliação, trabalhos de pesquisa em grupo e estudos dirigidos. Sugerem, ainda, trabalhos e debates baseados em filmes, aulas no laboratório e acompanhamento dos alunos. Segundo Vasconcellos

(1998), são práticas importantes, pois quanto mais instrumentos avaliativos forem utilizados, mais oportunidade o professor terá de conhecer o nível de aprendizagem do aluno e mais chances este terá para efetivar sua aprendizagem.

Em relação à estruturação da prova formal e individual obrigatória, 60% dos docentes admitem não oferecer aos alunos a possibilidade de escolha, oferecendo um número maior de questões, atitude que não favorece a individualização da avaliação.

A autoavaliação, também determinada pela portaria de avaliação, é aprovada por 60% dos professores, que definem tal procedimento como uma ação que promove a reflexão do aluno, estimulando sua autonomia e autocrítica em relação ao seu processo de aprendizagem. O grupo de professores que não concorda com a autoavaliação alega, principalmente, que grande parte dos alunos a utiliza em benefício próprio, para “ganhar mais um ponto.” Registra-se também a falta de preparação do aluno para realizá-la, uma vez que não corresponde a sua realidade.

Percebe-se, nesse aspecto, uma grande preocupação com a atribuição de valor à auto-avaliação feita pelo aluno e pouca ou nenhuma preocupação com o ganho que se pode obter, em médio prazo, transformando esse procedimento num importante instrumento de formação do educando. A autoavaliação é um tema que ainda precisa ser bastante discutido pelos profissionais do Colégio Pedro II que lidam com o PROEJA Também 60% dos docentes afirmam que a avaliação pode contribuir para a evasão no PROEJA, uma vez que a reprovação não estimula o aluno a continuar, pois gera um nível grande de frustração que contribui para diminuir sua auto-estima. Os outros professores afirmam que existem fatores mais importantes para a saída do aluno: dificuldades familiares, horário de trabalho e a falta de base para compreender os conteúdos, embora a maioria dos docentes considere bom (50%) e regular (40%) o nível de entendimento dos alunos em relação às suas respectivas disciplinas.

No que concerne ao currículo, 70% dos professores consideram-no adequado e atraente, tratando de temas atuais (professores de química e biologia), com ênfase na leitura e produção textual (professor de português). Dentre as questões que dificultam ou comprometem a adequação do currículo são citadas a falta de base dos alunos e a falta de recursos para tornar o currículo mais atraente.

Alguns professores pontuam sua falta de experiência no trabalho com EJA. Apenas 30% dos entrevistados já possuíam experiência anterior e a grande maioria aliou o desejo de trabalhar com o segmento à comodidade de trabalhar à noite.

Não houve, na ocasião da implantação do PROEJA no Colégio Pedro II, em 2006, um programa inicial de formação em serviço para os professores e demais membros da equipe pedagógica. Ao longo dos anos de 2007 e 2008 aconteceram dois grandes encontros destes profissionais onde foram discutidos temas importantes para uma melhor estruturação do Curso. Algumas práticas inclusivas e coletivas de discussão estão sendo implementadas, com o objetivo de garantir a participação de toda a comunidade escolar.

Percebe-se, na maioria dos educadores, a preocupação com a mudança e ao mesmo tempo uma autolimitação que muitas vezes os impede de avançar.

Segundo Vasconcellos (1998, p.100):

No que concerne à mudança da avaliação da aprendizagem, há uma série de fatores objetivos limitando (número de alunos em sala de aula, sobrecarga de trabalho do professor, estruturas arcaicas, etc) - e que precisam urgentemente ser superados - todavia há uma fonte de energia canalizada para um foco, a nosso ver equivocado, e o que é mais preocupante, com um forte apelo ético. O professor vem sendo vítima de certas representações marcadas por mitos, preconceitos, ideologias.

Os profissionais que trabalham com o PROEJA no Colégio Pedro II procuram, na medida do possível e superando todas as adversidades inerentes à profissão, estabelecer um processo de reflexão-ação-reflexão constante de o seu fazer pedagógico. A avaliação, nesse contexto, também precisa ser pensada a partir da diversidade dos instrumentos utilizados, tendo como foco principal um olhar inclusivo do aluno do PROEJA.

### **Impressões dos alunos a respeito da avaliação da aprendizagem**

Responderam ao questionário 24 alunos de todas as turmas, sendo seis da 1ª série, dez da 2ª série e oito da 3ª série, com idades entre 18 (dezoito) e 71 (setenta e um) anos, estando a maioria entre 30(trinta) e 40 (quarenta) anos. Desses, 14 são do sexo feminino e 10 do sexo masculino. O equivalente a 33% está retomando os estudos após mais de dez anos de afastamento.

A maior parte dos alunos (58%) considera que a melhor forma de avaliação é a prova formal, embora o instrumento apareça na terceira

colocação na ordem de preferência entre os quatro instrumentos apresentados no questionário: em 1º lugar, trabalho de pesquisa em grupo, em 2º lugar, estudo dirigido e em 4º lugar, avaliação oral. Os alunos que não consideram a prova a melhor maneira do professor avaliar o aluno (42%), pontuam as seguintes questões: “a importância da avaliação diária”; “a necessidade do professor considerar o comportamento, a presença e a participação dos alunos” e “a tensão que a prova causa em alguns alunos”.

Dos alunos entrevistados, 84% dizem ter clareza dos critérios de avaliação utilizados pelos professores, contra apenas 16% que não entendem totalmente os critérios.

O SESOP, Serviço de Supervisão e Orientação Pedagógica é o setor encarregado da realização desse trabalho assim como de elaborar, junto com os docentes, a autoavaliação. Na questão do nível de conhecimento que apresentam em relação ao conteúdo trabalhado pelos professores, 62% admitem ter um nível razoável, 33% consideram muito bom, enquanto 5% admitem ter um nível muito reduzido de conhecimento. Quanto aos hábitos de estudo, 70% dos alunos informam que estudam em casa sempre que possível e 30% só conseguem fazê-lo perto das provas.

A maioria dos alunos entrevistados, 75%, concorda com o sistema de autoavaliação, sentem-se valorizados ao terem autonomia para dizer o que pensam de seu desempenho e desenvolvimento, mas pontuam a importância da sinceridade. Os 25% que não concordam, argumentam que há falta de honestidade e consciência da maioria e sugerem outro tipo de trabalho valendo um ponto. Todos afirmam que a avaliação contribui para o aprendizado, mas fica bastante claro que a maioria percebe a avaliação como prova, fato verificado nas justificativas realizadas a favor da avaliação (prova): “quando é cobrado, o aluno rende mais”; “quando tem prova o aluno fica mais atento”; “por causa da nota dada aos alunos”; “incentiva o aluno a estudar e fixar os conteúdos.” Ainda nesse item, 14% dos alunos produziram justificativas relacionadas ao objetivo da avaliação: “deixa o aluno mostrar seu conhecimento e se corrigir”; “mostra ao professor se o aluno aprendeu”; “ajuda o aluno a entender o que não sabe”.

Contamos ainda com 25% dos alunos que relataram experiências traumáticas em relação à avaliação – “reprovação na antiga 5ª série”; “reprovação por um milésimo”; “zero em matemática por ter confundido sinais”; “nervosismo extremo na hora da prova”; “conteúdo não dado na aula e cobrado na prova”.

Percebe-se que as experiências traumáticas desses alunos são decorrentes de uma utilização equivocada da avaliação por parte dos professores. Provavelmente as reprovações não garantiram aos alunos um

melhor rendimento escolar no ano seguinte e podem ter sido responsáveis pelo afastamento dos alunos da escola. Superar o problema da reprovação é um desafio para todos, visto que não se pode tratar a questão polarizando-a na mera aprovação.

Faz-se necessário, antes de tudo, superar a não aprendizagem. Rever a forma da avaliação é condição indispensável para a realização de um trabalho pedagógico que resista à lógica da avaliação como classificação e exclusão. É preciso também, segundo Vasconcellos (1998), superar o condicionamento histórico dos alunos em função da nota para que se possa desmontar a lógica da classificação:

Diminuir a ênfase na avaliação classificatória (notas, rituais especiais, etc.) visando realizar a avaliação processual, incorporada ao próprio processo de ensino-aprendizagem. Para esta diminuição de ênfase, entendemos que é preciso aumentar a autonomia do professor no que concerne à avaliação em sala de aula: quanto menores forem as formalidades da escola (ex: semana de provas, obrigatoriedade de professor fazer avaliação semanal, etc), mais natural e integrado ao processo de construção do conhecimento vai ficando a avaliação. Isto não quer dizer o professor fazer o que “der na telha”; seu trabalho deverá se pautar nos critérios comuns estabelecidos pelo grupo e explicitados no projeto educativo da escola. (p.106).

Toda essa abordagem aponta para a importância da reflexão e da ação, com objetivo de mudar a prática avaliativa, tendo em vista que a avaliação deve ser encarada pelo professor como um momento de aprendizagem significativa para o aluno, levando em conta que o conhecimento é mutável, construído social e historicamente, e apreendido de acordo com o ritmo de aprendizagem de cada um.

## Conclusão

Refletir sobre os limites e possibilidades das práticas avaliativas na proposta do PROEJA no Colégio Pedro II é ao mesmo tempo instigante e delicado, visto que é um programa em construção, e como tal traz em seu bojo um conjunto de variáveis que interferem e provocam mudanças constantes no processo educativo. A relação professor-aluno também é muito importante e deve possibilitar ao aluno perceber-se como sujeito do processo escolar e como parte integrante e atuante do espaço escolar,

entendendo-o como um espaço democrático de aprendizagem.

Os profissionais estão se mobilizando para pensar a Educação de Jovens e Adultos, contemplando suas especificidades na vivência diária, que lhes permite cada vez mais diferenciá-la do ensino regular, foco de atuação da instituição até então. Constata-se a importância de encontros para discussão, planejamento e troca de experiências. Os profissionais que atuam no PROEJA do Colégio Pedro II convivem, diariamente, com impossibilidades e incertezas, mas também com um cotidiano escolar que permite a realização de um trabalho comprometido com o processo de (re)construção de conhecimento do aluno, considerando os vários aspectos de sua vida. Há um esforço coletivo, partilhado pela maioria desses profissionais, na elaboração de um projeto que ofereça aos alunos uma escola de qualidade, que adote práticas inclusivas, seja pautado na realidade e atinja aos interesses dos alunos.

## Referências

BRASIL. *Decreto nº 5840, de 13 de julho de 2006*. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Programa de integração da educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação de jovens e adultos. *Documento Base*. Brasília: MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Colégio Pedro II. Portaria nº 745 de 09 de maio de 2008. Estabelece a Diretriz de Avaliação do Ensino nº 04/PROEJA.

DEMO, Pedro. Alguns equívocos em educação. In: MELLO, Marcos M. (Org.). *Avaliação na educação*. Paraná: Editora Melo, 2007. p. 163-175.

ENGUITA, M. Fernández. *A face oculta da escola*. Porto alegre: Artes Médicas, 1989.

HOFFMANN, Jussara M. L. *Avaliação: mito e desafio- uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Avaliação: concepção dialético-libertadora do processo de avaliação escolar*. 2.ed. São Paulo: Libertad, 1999.

\_\_\_\_\_, Celso dos S. *Avaliação: superação da lógica classificatória e excludente*. São Paulo: Libertad, 1998.

## A importância da afetividade na relação professor-aluno na perspectiva dos professores do curso PROEJA/FIC do IF Fluminense *campus* Bom Jesus do Itabapoana

Columbino Teixeira de Oliveira\*<sup>1</sup>

### Resumo

Este artigo discute a questão da afetividade na relação professor-aluno, na perspectiva dos professores do curso do PROEJA-FIC do IF-Fluminense – *campus* Bom Jesus. O trabalho pretende mostrar que a afetividade é essencial no processo de aquisição do conhecimento e da formação integral do aluno. A hipótese do trabalho consiste em defender a ideia de que a qualidade da relação que se estabelece entre ensino e aprendizagem é também de natureza afetiva e depende da qualidade da mediação do professor nas atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Por isso, é preciso identificar, analisar e descrever a dimensão afetiva no processo de mediação pedagógica do professor, enfocando seus efeitos positivos na relação aluno-objeto de conhecimento em uma sala de aula da modalidade PROEJA-FIC.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Afetividade. Relação Professor-aluno.

### Introdução

No tocante à questão da afetividade, pode-se afirmar que é recente a compreensão da importância da dimensão afetiva no processo de ensino e

---

\* Graduado em Zootecnia, UFRRJ

<sup>1</sup> Orientador: Tarso Ferreira Alves

aprendizagem, pois foi somente em décadas anteriores que pesquisadores e estudiosos se interessaram em desenvolver pesquisas nessa área da educação.

Ainda predomina, na escola de hoje, o método tradicional, que procura valorizar apenas a inteligência e o rendimento em sala de aula em detrimento do estado afetivo e social.

Porém, pesquisas recentes na área da Psicologia educacional têm demonstrado a importância da dimensão afetiva, à qual cada vez mais se atribui como uma das causas do baixo rendimento e da evasão no âmbito escolar.

As reflexões deste trabalho pretendem mostrar que a afetividade é essencial para o processo de aquisição do conhecimento e formação integral do aluno no PROEJA/FIC.

A base teórica desta investigação encontra-se na abordagem histórico-cultural e em suas contribuições acerca dos estudos sobre o desenvolvimento humano. Os autores que representam esta concepção, Vygotsky (1998) e Wallon (1979), procuram demonstrar o papel das interações sociais no desenvolvimento humano. Eles defendem a relação entre o ambiente social e os processos afetivos e cognitivos, além de afirmarem que ambos se influenciam e assumem o caráter social da afetividade e a junção da relação entre afetividade e intelectualidade.

Tendo tal escopo teórico como base, a hipótese que se defende é que a qualidade da relação que se estabelece entre ensino e aprendizagem é também de natureza afetiva, e depende da qualidade da mediação do professor nas atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Por isso, é preciso identificar, analisar e descrever a dimensão afetiva no processo de mediação pedagógica do professor, enfocando seus efeitos positivos na relação aluno-objeto de conhecimento, em uma sala de aula da modalidade PROEJA-FIC.

A ideia de concentrar-se nos efeitos positivos da afetividade vislumbra a necessidade de apontar novas possibilidades de atuação no PROEJA-FIC, ao se pensar como a afetividade pode atuar na formação integral do aluno.

Este artigo se fundamenta teoricamente em: Freire (1980); Almeida (2004); Wallon (1992); Vygotsky (1998), entre outros, como também na pesquisa de campo realizada por meio de questionário constituído de nove perguntas respondidas por um grupo de dez professores do PROEJA-FIC do campus Bom Jesus, sendo três do sexo masculino e os demais do sexo feminino. O propósito foi visualizar as concepções dos docentes em relação à temática exposta.

## Afetividade e cognição na concepção de estudiosos da educação

Partindo do princípio de que a *afetividade* e a inteligência são faces de um mesmo objeto, ainda que subjetivos, pode-se afirmar que são interdependentes. Eles estão entrelaçados de tal forma que um se faz constituinte do outro.

Para Codo & Gazzotti (1999),

O conceito de afetividade se constitui em um conjunto de fenômenos psíquicos<sup>1</sup> que se manifestam sob a forma de sentimentos, paixões e emoções, podendo ser acompanhados de dor, prazer, alegria, tristeza, satisfação, insatisfação, agrado e desagrado (CODO & GAZZOTTI, 1999, p. 48-59).

Ao longo do seu desenvolvimento, o homem sofre influência do ambiente sociocultural, pois, do início até o fim da vida, os organismos estão sendo constantemente moldados tanto pela hereditariedade como pelo ambiente<sup>2</sup>. Tal afirmação contraria tanto as teorias inatistas, segundo as quais o ser humano já carrega ao nascer as características que desenvolverá ao longo da vida, quanto as empiristas e comportamentais, que veem o homem como um produto dos estímulos externos, fazendo jus às palavras de Vigotsky que diz que, “a formação se dá numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade ao seu redor”. Assim, os estudos sobre aprendizagem decorrem da compreensão do homem como um ser que se forma em contato com a sociedade.

Existe uma interação entre o homem e o ambiente, de modo que um exerce uma influência sobre o outro. O ambiente modifica o homem e o homem modifica o ambiente. Devido a este processo de interação, pode-se pensar a educação como um ato social que se faz por meio da influência do ambiente no homem e vice-versa.

Ora, se a afetividade diz respeito a uma maneira pela qual o ambiente exerce influência sobre o jovem e o adulto, ela é uma forma de interação que auxilia no processo de construção da aprendizagem.

Segundo Neill, as escolas priorizam a razão em detrimento da emoção, pressupondo um desenvolvimento exclusivo do cognitivo que, por vezes, poderá estar distanciado do afetivo do aluno. Nesse sentido, o professor

<sup>1</sup> O termo *fenômeno psíquico* é utilizado por Codo e Gazzotti, 1999, p. 48-59, para caracterizar a afetividade.

<sup>2</sup> O termo *o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem* se faz diante dos estudos de Vigotsky sobre aprendizado da compreensão do homem como um ser que se forma em contacto com a sociedade. (Vygotsky, Grande Pensadores – Nova Escola, p.92).

é mais formador de conceitos na mente do aluno, levando à existência de eruditos e, ao mesmo tempo, de analfabetos no campo da afetividade.

Para Neill, deve-se ter

Uma educação galgada numa relação mais aberta entre alunos e professores, que juntos podem decidir regras de conduta. Sendo um método utilizado como remédio para a infelicidade causada pela repressão e pelo sistema de modelos impostos pela sociedade de consumo, pela família e pela educação. Para ele ter sucesso era, em sua opinião, ser capaz de trabalhar com alegria e viver positivamente. É celebre sua afirmação: 'Gostaria antes de ver a escola produzir um varredor de rua feliz do que um erudito neurótico. (NEIL, Alexander S. *Grandes Pensadores. Nova Escola*, p. 77).

A questão é que a escola deve ter a capacidade de formar mentes pensantes, ao mesmo tempo em que deve cuidar também do desenvolvimento afetivo, ou seja, desenvolvimento do homem em seu aspecto afetivo, emocional, empático e humanístico.

Diferentemente dos métodos tradicionais (que priorizam a inteligência e o desempenho em sala de aula), a proposta walloniana põe o desenvolvimento intelectual dentro de uma cultura mais humanizada. A abordagem é sempre a de considerar a pessoa como um todo. Elementos como afetividade, emoções, movimento e espaço físico se encontram num mesmo plano. (WALLON, Henri. *Grandes Pensadores. Nova Escola*, p.74).

Muitos autores (FERNANDEZ, 1991; DANTAS, 1992; FREIRE 1994; CODO & GAZZOTTI, 1999, entre outros) vêm defendendo que o afeto é indispensável na atividade de ensinar, entendendo que as relações entre ensino e aprendizagem são movidas pelo desejo e pela paixão e que, portanto, é possível identificar e prever condições afetivas favoráveis que facilitam a aprendizagem. Assim também reza Vygotsky quando diz que educar é um ato social.

Freire ainda explica que a relação entre educador e educando fundamenta-se numa educação problematizadora, na qual ambos os sujeitos crescem em comunhão, aprendendo um com o outro. É uma educação dialética, libertadora, que estimula a criatividade, a reflexão, a humanização, conduzindo o sujeito educando a sua realidade de mundo, pensando por si mesmo, transformando a si e ao mundo.

Segundo Wallon (1992), o homem se constitui em um ser indissociavelmente biológico e social, o que rompe com a visão dualista que separa razão e emoção. Wallon busca então uma compreensão do ser humano na sua totalidade e complexidade, ao contrário da ideia do ser formado apenas de um cérebro. Para Wallon<sup>3</sup>, o homem se faz diante de um conjunto de três domínios: motor, afetivo e cognitivo, constituindo-se de um amálgama divino que faz do homem um ser dotado de movimentos, cognição e afetividade; com características e relações humanísticas, diferenciando o homem das demais espécies. Estes domínios manifestam-se ao longo do desenvolvimento de maneira que há uma reciprocidade, pois, cada ação do movimento repercute na afetividade e na cognição, cada atitude afetiva também tem repercussão no aparato sensório-motor e cognição, assim como cada operação cognitiva também reflete na afetividade e no domínio motor.

Assim, na relação professor-aluno, destaca-se a harmonia da mediação dos domínios que constituem um indivíduo, pois, para que ocorra construção e produção de conhecimento, há entre estes, necessariamente, uma interação impregnada de afetividade.

Isto se justifica, partindo do princípio de que a educação é um ato social, fazendo jus às palavras de Vygotsky, “na ausência do outro, o homem não se constrói homem”; sendo a afetividade constituída de elementos que nos permitem exteriorizar nossos sentimentos de alegria, tristeza e satisfação. Por isso, o ato social é o fenômeno que permite ao homem conhecer a si próprio como também conhecer e interagir com todos aqueles que o cercam. Assim, podemos perceber que a afetividade pode vir a enriquecer ou agregar valor à relação entre professor e aluno do PROEJA/FIC, facilitando o processo de aprendizagem. O desenvolvimento ocorre numa relação de reciprocidade, na qual professor e aluno constroem o conhecimento por meio da vontade, do desejo e da satisfação presentes no ambiente escolar.

## **A afetividade na relação professor–aluno**

Considerando a presença contínua da afetividade nas interações sociais e nos processos de desenvolvimento cognitivo, pressupõe-se que as interações que ocorrem no contexto escolar também são marcadas pela

---

<sup>3</sup> Explica a proposta walloniana que o desenvolvimento intelectual deve ser colocado dentro de uma cultura mais humanizada, considerando a pessoa como um todo, no qual os 3 domínios: motor, afetivo e cognitivo estão num mesmo plano.

afetividade em todos os seus aspectos. Desse modo, a afetividade constitui-se como um fator preponderante na determinação da natureza das relações interpessoais que se estabelecem no âmbito escolar, bem como na disposição dos alunos diante do processo de construção do conhecimento.

Vivenciamos um momento no qual a maior parte dos alunos da EJA é contingente de jovens que visualizam, nessa modalidade de ensino, uma oportunidade de estudo, desenvolvimento e qualificação.

Torna-se necessário analisar a Psicogenética de Wallon, na qual podem-se identificar, em cada estágio, os tipos de manifestações afetivas que são predominantes em virtude das necessidades e possibilidades de maturação. No estágio da adolescência, a crise de puberdade rompe a tranquilidade afetiva que caracterizou o estágio categoria, e impõe a necessidade de uma nova definição dos contornos da personalidade. Todo esse processo poderá fazer aflorar nesses jovens tanto questões morais quanto pessoais, vindo a interferir, de certo modo, no seu estado afetivo. Isso leva a pressupor que seja de suma importância trabalhar o estado afetivo dentro dessa modalidade de ensino.

Para Wallon (1992), entre todas as manifestações afetivas, a emoção é a mais importante por ser uma forma de exteriorização da afetividade que evolui, assim como as demais manifestações, sob o impacto das condições sociais. Faz-se presente o papel da cultura na transformação de suas expressões, pois, se de um lado a sociedade especializa os meios de expressão, transformando-os em instrumentos de socialização, por outro, tende a reprimir as expressões emocionais, padronizando uma forma de comportamento aceitável.

Existem certos modelos de comportamento e de atitudes que socialmente são aceitos; outros não. Tais modelos de comportamento e de atitudes entram muitas vezes em conflito com os valores da escola, e faz com que o aluno não se reconheça no ambiente escolar. Ao invés de tomar atitudes impositivas em relação a essa questão, a escola e o professor deveriam trabalhar essas diferenças por meio da afetividade.

Dessa forma, geralmente quando os alunos chegam ao PROEJA-FIC, ainda carregam as marcas do período escolar em que os seus valores estavam em conflito com os valores da escola, de modo a trazer então, consigo, os resquícios dos problemas emocionais daquele período, criando-lhes problemas para que possam aprender melhor.

Conforme Almeida (2004), pode-se afirmar que alguns alunos do PROEJA-FIC enfrentam sérias dificuldades em seu desenvolvimento, que se relacionam com a dimensão afetiva e com a vivência familiar.

Não se podem generalizar as causas do não aprendizado e atribuir responsabilidade apenas ao afetivo, pois “este” não é a única causa das angústias e frustrações dos alunos do PROEJA-FIC.

Porém Almeida (2004) comenta sua importância:

A afetividade faz-se presente no cotidiano escolar. Portanto, em cada momento do processo educativo, deve-se dar atenção a ela, a fim de que se promova o desenvolvimento integral e harmonioso do aluno, e cabe ao professor do PROEJA-FIC observar esse fato e contribuir de forma correta na sua relação com o educando (p.35).

Nesse sentido, a afetividade é desenvolvida a partir das relações sociais, por isso é imprescindível que o professor alie ao conhecimento o crescimento emocional de cada um no processo educativo, que deve ser revestido de carinho e de aceitação das diferenças para uma inclusão responsável.

Segundo Rossine (2001), a afetividade é a única saída para a educação, sendo que a proposta educacional é que o educando, principalmente o do PROEJA-FIC, possa manter uma relação de respeito e afeto com o educador, para garantir seu desenvolvimento intelectual e sua permanência no curso. No entanto, é preciso dar-lhe condições para que seu emocional floresça, se expanda e ganhe espaço, pois a falta de afetividade leva à rejeição aos livros, à carência de motivação para a aprendizagem e para a vontade de crescer.

O ato de aprender tem que ser prazeroso em qualquer situação, principalmente na modalidade em questão, pois esses educandos vêm de processos marcados por fracassos afetivos, sociais e de aprendizagem. Sendo assim, essa afirmação salienta o valor da afetividade nos vários aspectos da vida do indivíduo e a importância de transformar o ato pedagógico em um ato de prazer.

É complexo falar da afetividade como um dos caminhos para a aprendizagem, mas de acordo com Paulo Freire (1980), o conhecimento é uma construção conjunta que depende do elo da afetividade. Não se aprende sozinho. Por isso, tanto o aluno quanto o educador tem um papel importante, porque, para esse autor:

No processo de construção do conhecimento, surgem oportunidades de compartilhar experiências, de expressar o respeito mútuo, o companheirismo mediante trocas afetivas, promovendo, assim, a socialização (FREIRE, 1980, p.42).

O educador precisa refletir acerca do ato de ensinar, considerando que, além de desenvolver habilidades cognitivas, é preciso que os alunos sintam-se em condições de aprender. Nessa perspectiva, é necessário conceber o aluno como um ser capaz de buscar alternativas que tornam o processo mais estimulante.

Atualmente, nota-se a ausência de afetividade em algumas práticas pedagógicas, porque a preocupação está pautada no repasse de conteúdos sistematizados, sendo que os alunos nem sempre têm oportunidades de agir como sujeitos pensantes, autônomos, que necessitam de atenção e afeto para desenvolverem uma aprendizagem significativa.

Logo, mais do que saber respostas para as questões apreendidas hoje na sala de aula, o aluno deve ser incentivado a exercitar a produção do próprio pensamento para enfrentar questões que aparecerão no decorrer da sua vida, a fim de se conhecer e descobrir o outro, lembrando-se sempre do respeito, da ética e do amor ao próximo.

Conforme Oliveira (1999), a escola deve considerar o aluno não como espectador do aprendizado, mas como parte ativa do processo de aquisição de conhecimento envolvido nas interações e, conseqüentemente, nas trocas através de sua vivência e experiências ocorridas ao longo de sua história, sendo que as atitudes afetivas são essenciais na interação professor e aluno.

Considera-se que o professor não é somente aquele que educa, mas também aquele que cuida e educa com afeto, promovendo desse modo uma educação ativa e dinâmica no cotidiano da EJA, para facilitar a integração desse aluno com a turma e com ele próprio.

A educação tem como finalidade enriquecer o processo de criatividade. A interação entre educador e educando tem uma relevância tal que pode favorecer [ou não] o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos da EJA. Cabe ao professor intervir na aprendizagem individual dos alunos, promovendo uma motivação pessoal que facilitará a superação de dificuldades encontradas no cotidiano escolar.

## **Descrição e análise dos dados da pesquisa de campo**

A pesquisa de campo constitui-se de um questionário composto de nove questões: cinco fechadas e quatro abertas. Isso possibilitou uma maior visualização e interação dos entrevistados diante da temática. A

primeira questão proposta no questionário respondido pelos professores procurou visualizar, dentro da temática desenvolvida, o que eles entendem por afetividade na educação. Eles concluíram que a afetividade se dá numa relação que extrapola a mera transmissão de conhecimento, e que gentileza e atenção devem existir em qualquer relação interpessoal. Os professores relataram que a afetividade permite ao professor visualizar a personalidade, a flexibilidade, a potencialidade e a dificuldade de cada aluno no espaço escolar. Ou seja, o domínio afetivo contempla cada aluno com um ensino mais profícuo, dentro de um contexto de diversidades, proporcionando a maneira adequada de inserção no espaço escolar ao acrescentar qualidade na relação professor-aluno, além de tornar o aluno mais receptivo ao novo, facilitando e estimulando a aprendizagem.

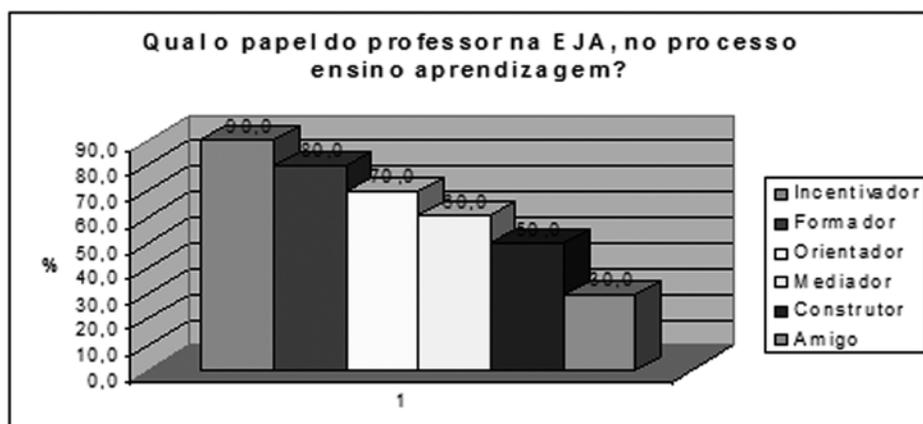
Somos, por natureza, afetivos, e qualquer fato que, por ventura, venha influenciar negativamente neste fenômeno psíquico, impede o desenvolvimento do ser humano em todas as áreas, inclusive no processo cognitivo – concluíram os professores. Portanto, pode-se considerar a afetividade como um facilitador e estimulante do aprendizado, sendo extremamente importante para que ocorra diálogo entre professor e aluno.

A segunda questão do questionário contempla o que foi dito acima, ou seja, na relação professor-aluno no ambiente dentro da sala de aula, 70% dos professores relataram ter uma ótima relação com seus alunos; 40%, uma relação afetiva; 20%, uma boa relação e 10% relataram possuir uma conflituosa relação com seus alunos, atribuindo nenhum valor ao conceito regular e ruim. O resultado permite supor um bom desempenho no processo ensino-aprendizagem, pois o aluno, ao almejar o conhecimento, não tem acesso direto ao mesmo; têm um acesso mediado concretizando uma interação interpessoal, na qual a afetividade se insere não só como facilitadora, mas também motivadora e contaminadora do ambiente, tornando-o propício à construção do conhecimento. Fica caracterizada a preponderância da figura do professor em todo o processo educacional.



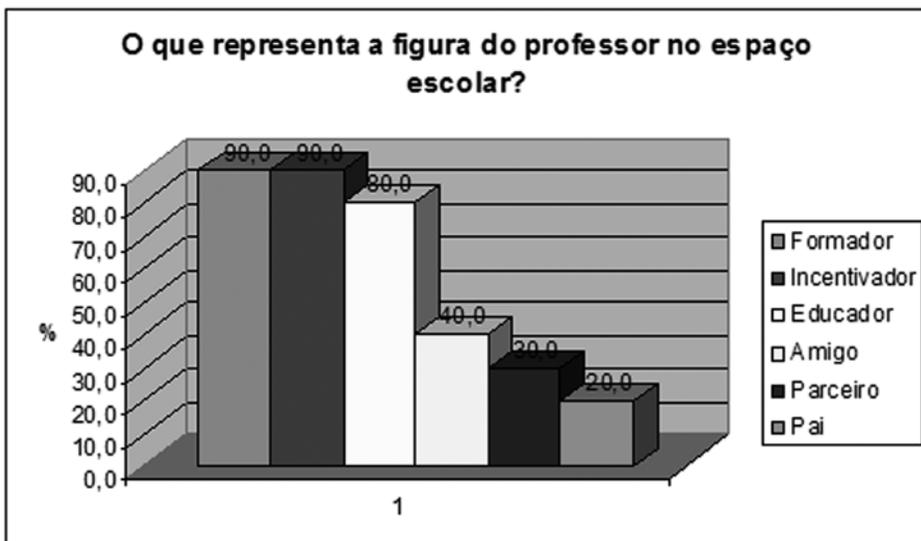
**Figura 1** - Porcentagem de como os professores do PROEJA-FIC visualizam suas relações com seus alunos no âmbito escolar

Na terceira questão, na qual se pretende saber qual o papel do professor na EJA, verificaram-se respostas que contemplam e valorizam ainda mais a afetividade no processo de aprendizagem. 90% atribuíram ao professor o papel de incentivador; 80%, formador; 70%, orientador; 60%, mediador; 50%, construtor e 30%, amigo.



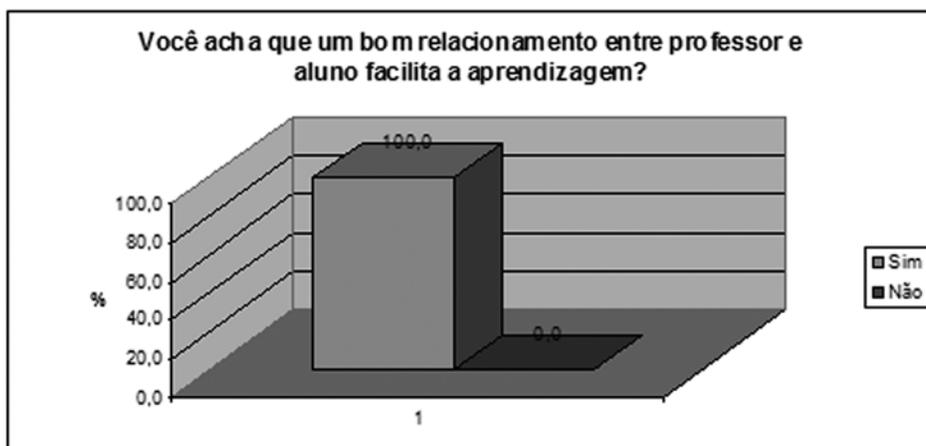
**Figura 2** - Porcentagem de como os professores do PROEJA-FIC se colocam frente ao ensino.

Diante do relato exposto na terceira questão, é de se esperar que, ao realizarmos a quarta pergunta, que indaga aos professores qual seria a sua figura no espaço escolar, a resposta fosse condizente com a questão exposta anteriormente, que determina o professor como aquele que tem o papel de incentivador para 90% dos entrevistados, de formador, 90%, de educador, 80%, amigo, 40%, parceiro, 30% e pai, 20%.



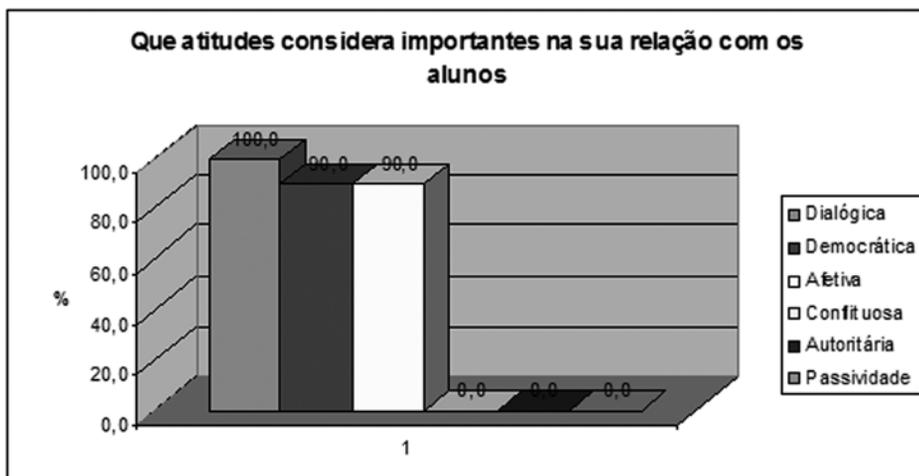
**Figura 3** - Porcentagem da representação da imagem do professor no espaço escolar

Já na quinta questão, quando se perguntou se um bom relacionamento entre professor e aluno facilita a aprendizagem, obteve-se um índice de 100%.



**Figura 4** - Porcentagem de como uma boa relação professor-aluno facilita a aprendizagem

O trabalho de pesquisa bibliográfica revela a importância do fenômeno psíquico *afetividade* na educação integral do aluno. Sendo assim, a sexta questão refere-se à importância da afetividade nesse processo dentro da concepção dos professores do PROEJA FIC – *campus* Bom Jesus. Eles nos relataram que a afetividade não se reduz a um tratamento diferenciado entre aluno e professor. Ela deve alicerçar todas as relações interpessoais no processo ensino-aprendizagem ao constituir-se em práticas e convivências respeitadas e acolhedoras, jamais paternalistas. Estas percepções tornam-se ainda mais claras quando na sétima questão, ao perguntar que atitude considera importante na sua relação com os alunos, todos os professores foram categóricos ao considerar importantes atitudes democráticas, dialógicas e afetivas.



**Figura 5** - Porcentagem de atitudes importantes na relação professor-aluno

A oitava questão relata concepções enriquecedoras para o sucesso do processo ensino-aprendizagem expostas pelos professores, na qual foi perguntado a estes de que maneira a afetividade pode contribuir na construção do conhecimento.

A afetividade permite ao aluno sentir-se aceito com limites e possibilidades ao se reconhecer como ser de direitos e deveres. Assim, encontra motivação para buscar superação. Como também, nos relataram que afetividade possibilita uma maior flexibilidade na escolha do conteúdo a ser desenvolvido, criando possibilidades para que o professor possa dela fazer uso para facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Ela incentiva a busca de conhecimento, instiga a curiosidade do aluno e é uma ferramenta de facilitação e de construção. Os professores concluíram que o aluno se torna mais receptivo ao novo. Por isso, a afetividade pode desenvolver entre os atores um senso de parceria e não de conflitos. Assim, quando o professor está próximo ao aluno e o conhece, sabe seus interesses, pode perceber melhor sua forma de interagir com o mundo e, dessa forma, o professor pode usar isso para facilitar a aprendizagem, incentivar a busca de conhecimento, instigar a curiosidade discente. Concluindo: uma intensa interação aluno-professor é possível enriquecer os conhecimentos, detectar novos interesses.

Na nona questão, ao se perguntar quais as maneiras possíveis de se utilizar a afetividade na relação professor aluno, a resposta obtida foi: *“Abrir os canais de comunicação”*, *“deixar que os alunos possam se manifestar”*, *“realizar*

*um trabalho democrático respeitando o aluno*”, “*permitir o diálogo e ser gentil no trato com os mesmos*”, “*porém não deixar de mostrar autoridade*” e “*definir os papéis de cada um*”, principalmente, demonstrando respeito e compreensão, com seriedade, firmeza e objetividade pelo professor em sua dialética. Isto traduz em confiança pelo aluno.

Assim, diante desta descrição feita pelos professores do PROEJA-FIC em relação à afetividade, percebe-se o quanto eles valorizam o fenômeno psíquico na formação integral dos alunos.

## **Considerações finais**

Diante do conteúdo bibliográfico como também da pesquisa de campo realizada com os professores do PROEJA-FIC - *campus* Bom Jesus, constatou-se que afetividade e cognição estão entrelaçadas, de tal modo que uma se faz constituinte da outra. Ambas são indispensáveis na atividade de ensinar, entendendo que as relações entre ensino e aprendizagem são movidas pelo desejo e pela paixão e que, portanto, é possível identificar e prever condições afetivas favoráveis que facilitam a aprendizagem. Assim, afetividade e intelectualidade representam atos sociais e que o ser humano é biológico e sociável, um ser então, por natureza, afetivo.

O homem, dotado de movimentos, cognição e afetividade; com características e relações humanísticas, se faz diferente das demais espécies, e a afetividade constituída de elementos que nos possibilita exteriorizar nossos sentimentos de alegria, tristeza e satisfação, permitem ao homem descobrir a si próprio como também conhecer e interagir com todos aqueles que o cercam. Assim, a afetividade pode enriquecer ou agregar valor à relação entre professor e aluno. Por isso, ela deve alicerçar todas as relações interpessoais no processo ensino-aprendizagem, que irá permitir ao aluno sentir-se aceito com limites e possibilidades, fazendo com que ele se sinta motivado a buscar superações e tornar-se mais suscetível ao novo.

A afetividade é essencial no processo de aquisição do conhecimento, pois permite que o professor venha a ter um conhecimento da diversidade que está diante dele. Ao levá-lo a compreender as dificuldades, as potencialidades, como também a personalidade do aluno, concede ao professor possibilidades de interagir no processo de aprendizagem como um todo. Do mesmo modo, um aluno que desenvolve seu lado afetivo está mais receptivo à aquisição de conhecimento e do aprendizado. Nesse sentido, a afetividade contribui para uma formação integral (inteligência, afetividade e sociabilidade) dos discentes.

No PROEJA-FIC, professores devem procurar estudar e desenvolver o fenômeno da afetividade, de modo que o aluno tenha uma educação mais profícua e humanizadora.

## Referências

ALMEIDA, Ana Rita Silva. *A emoção na sala de aula*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

CODO, W.; GAZZOTTI, A. A. Trabalho e afetividade. In: CODO, W. *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes/Brasília CNTE; Brasília: LPT, 1999.

DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky e Wallon: Teoria psicogenética em discussão*. São Paulo: Sumos, 1992.

FREIRE, Paulo. *Conscientização, teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

NOVA ESCOLA ESPECIAL: a revista de quem ama educa. São Paulo: Ed. Abril S. A., n.19, 130p., jul. 2008.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem*. São Paulo: Scipione, 1999.

ROSSINE, Maria. *Pedagogia afetiva*. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edição 70, 1992.



## A Educação de Jovens e Adultos no contexto da organização do trabalho capitalista

Conceição de Maria da Silva Soares Cruz\*

### Resumo

Este trabalho consiste em uma reflexão acerca da Educação de Jovens e Adultos nas mudanças ocorridas na organização do trabalho do mundo Capitalista. A educação apresenta-se como diferencial agregador de competências aumentando o grau de empregabilidade. Porém, as dificuldades encontradas na educação do nosso país fazem parte de sua história e a sociedade brasileira vivencia uma profunda crise no âmbito educacional, onde grande parte da população não tem acesso ao ensino público de qualidade e os que têm não conseguem a inserção no mercado de trabalho formal já que o mesmo é extremamente excludente.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Organização do trabalho. Competitividade.

### Introdução

A Educação de Jovens e Adultos como a educação em geral sempre esteve atrelada aos aspectos políticos, econômicos e sociais do país. De acordo com as necessidades do mercado do trabalho, a educação é moldada para atender a este buscando formar mão-de-obra qualificada para serem utilizadas na produção capitalista. Esse artigo visa discutir este aspecto da EJA situando-a no contexto da organização do trabalho no modo de produção capitalista.

---

\* Aluna do curso de pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Orientadora: Judith Maria Daniel de Araújo

Na primeira parte faz-se um histórico da EJA situando-a no contexto da organização do trabalho Fordista/Taylorista e no Toyotista. Procura-se estabelecer a relação das formas de organização do trabalho e aquilo que exige da educação para formação do aluno-trabalhador para inseri-lo como mão-de-obra qualificada para trabalhar na sua produção.

Na segunda parte propõe-se traçar, através de coleta de dados e pesquisa de campo, o perfil do aluno trabalhador do PROEJA do Instituto Federal Fluminense (IFF) Campus Campos dos Goytacazes – Centro.

Nas Considerações Finais é realizada uma reflexão sobre a necessidade de desenvolver um novo olhar para esta modalidade de educação fazendo com que o aluno-trabalhador seja visto como um sujeito que ali está não só para buscar conhecimentos, mas também para partilhar saberes constituídos ao longo de sua trajetória e que a sua formação seja para a transformação da sua realidade e não tão somente apenas para garantir a sua empregabilidade no mundo do trabalho.

## **Breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil<sup>1</sup>**

Estamos no século XXI e muito se tem falado e escrito sobre a Educação de Jovens e Adultos. A história da EJA no Brasil se inicia a partir dos anos 1930, onde a oferta de ensino público primário, gratuito e obrigatório se torna direito de todos. Com o fim da ditadura do Estado-Novo, era preciso desenvolver a produção econômica, aumentar o contingente de eleitores, integrar ao setor urbano às levas imigratórias vindas do campo e reduzir a taxa de analfabetismo. Em 1947 é lançada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, dirigida principalmente para o meio rural. Em 1952 foi lançada a Campanha Nacional de Educação Rural, uma iniciativa conjunta dos ministérios da Educação e Saúde com o Ministério da Agricultura. Estas duas campanhas foram extintas em 1963.

A partir de 1960, surgem alguns movimentos populares que tinham como objetivo primordial a alfabetização de jovens e adultos. Ministrados por estudantes e intelectuais, estes movimentos desenvolviam uma nova perspectiva de cultura e educação popular promovendo uma educação de adultos crítica, voltada para a transformação social e não somente para a integração da população a processos de modernização da economia. Assim

<sup>1</sup> Pesquisa bibliográfica realizada no livro de Leôncio José Gomes Soares – *Diretrizes Curriculares Nacionais Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, e o *Decreto nº 5.840.130 de julho de 2006*, do Ministério da Educação, Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação básica na Modalidade de Educação de Jovens e adultos – PROEJA. Brasília, 2006.

sendo, em 1960, surge em Recife, o Movimento de Cultura Popular, em 1961, os Centros de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes, Movimento de Educação de Base (MEB) ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), “De Pé no Chão também se aprende a Ler” (Natal) e a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR). Segundo Soares, estes grupos foram se articulando e pressionaram o governo federal a fim de que os apoiasse e estabelecesse uma coordenação nacional das iniciativas, o que só ocorreu em 1963. Em novembro deste mesmo ano, foi criado o Plano Nacional de Alfabetização que previa a disseminação por todo o Brasil de programas de alfabetização orientados pelo “Sistema Paulo Freire”.

Com o golpe de 1964, ações de violenta repressão foram empreendidas pelos governos militares fazendo com que os programas, movimentos e campanhas fossem extintos ou fechados. No entanto, como o analfabetismo era gritante no país, o governo militar expandiu entre 1965 e 1967, a Cruzada ABC que pretendia desenvolver, a partir de uma visão de integração e subordinação ao capital internacional, programas de alfabetização, educação continuada, comunitária e orientação profissional. E em 1967, foi criada uma fundação que tinha como objetivo erradicar o analfabetismo e propiciar a educação continuada de adolescentes e adultos denominado de Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que até meados da primeira década de 1980 atingia todo o território nacional. Em 1985 o MOBRAL foi substituído pela Fundação Educar que tinha como meta assessorar tecnicamente os municípios ou instituições da sociedade civil que ministravam o ensino supletivo. Não podemos deixar de mencionar aqui a Lei no 5692/71 que regulamentou o Ensino Supletivo, diferenciando-o do ensino regular básico e do secundário, com um capítulo próprio com cinco artigos e com as seguintes funções: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação (PARECER n° 699/72). Em 1974 foram criados, pelas Secretarias Estaduais de Educação, os Centros de estudos Supletivos (CES).

A Constituição de 1988 em seu Artigo 208 estabelece a garantia de “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tivessem acesso na idade própria.” (Artigo 208). Esse artigo foi muito importante para a EJA, pois consagra a conquista do direito universal ao ensino público e gratuito independente da idade. De 1990 a 1992 ocorrem os descumprimentos dos acordos internacionais e os programas compensatórios passaram a ser incentivados. Em 1993, em consequência das obrigações constitucionais e dos compromissos internacionais assumidos, o governo federal estabeleceu o Plano Decenal da Educação para Todos que não atingiu suas metas.

Em 1996 é promulgada a LDB no 9.394/96 que reconhece a EJA como modalidade da educação básica nos níveis fundamental e médio tendo as seguintes funções: reparadora, equalizadora e qualificadora. Como modalidade de ensino possui parâmetros teórico-metodológicos próprios, práticas específicas e uma formação profissional compatíveis com o seu universo. De 1993 a 2003 ocorre uma ação centralizada de coordenação pelo governo federal e repasse de execução das políticas da educação básica de EJA para os estados e, principalmente, os municípios.

Em 2006 o Decreto no 5.840 instituiu o Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) que tem como fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania.

Podemos observar através deste breve histórico que a Educação de jovens e adultos, assim como a educação como um todo, sempre esteve atrelada ao processo de produção da sociedade em que está inserida levando a uma educação fragmentada e segmentada subordinando os processos educativos ao capital. Dentro deste contexto, Frigotto (2003) diz que:

A educação e a formação humana terão como sujeito definidor as necessidades, as demandas do processo de acumulação do capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir. Ou seja, reguladas e subordinadas pela esfera privada, e à sua reprodução. (p.30).

Percebemos claramente isso quando observamos a organização do trabalho nos anos 60 com o taylorismo/fordismo e nos anos 90 com o Toyotismo. Ou seja, podemos observar que a educação passou de uma tentativa de adequar-se às exigências do padrão fordista para, após profunda reformulação, a tentativa de adequar-se ao referencial de flexibilização e globalização (VENTURA, 2001, p.28).

Para nos situarmos historicamente neste processo de mudança de paradigma da educação de acordo com a organização do trabalho, faremos uma breve explanação sobre o Taylorismo/Fordismo e o Toyotismo.

No final do século XIX, nos Estados Unidos, dois engenheiros Ford e Taylor vão pensar em uma forma de organizar o trabalho que estava assentado numa base tecnológica chamada eletro-mecânica. A essa formação damos o nome de Administração Científica do Trabalho ou Taylorismo/Fordismo.

A Organização Científica do Trabalho apresentava alguns itens a serem considerados:

- Análise do trabalho e estudo dos tempos e movimentos: objetivava a isenção de movimentos inúteis, para que o operário executasse de forma mais simples e rápida a sua função, estabelecendo um tempo médio, a fim de que as atividades fossem feitas em um tempo menor e com qualidade, aumentando a produção de forma eficaz.

- Estudo da fadiga humana: a fadiga predispõe o trabalhador à diminuição da produtividade e perda de qualidade, acidentes, doenças e aumento da rotatividade de pessoal.

- Divisão do trabalho e especialização do operário, cada um se especializaria e desenvolveria as atividades em que mais tivesse aptidões.

- Desenho de cargos e tarefas: desenhar cargos é especificar o conteúdo de tarefas de uma função, como executar e as relações com os demais cargos existentes.

- Incentivos salariais e prêmios por produtividade.

- Condições de trabalho: O conforto do operário e o ambiente físico ganham valor, não porque as pessoas merecessem, mas porque são essenciais para o ganho de produtividade.

- Padronização: aplicação de métodos científicos para obter a uniformidade e reduzir os custos.

- Supervisão funcional: os operários são supervisionados por supervisores especializados, e não por uma autoridade centralizada.

- Homem econômico: o homem é motivável por recompensas salariais, econômicas e materiais.

- Pagamento diferenciado para quem produzia acima de certo padrão.

Essa concepção foi levada para a escola que ficou conhecida como escola de fábrica. A escola tinha a função de dar o mínimo de conhecimento para o indivíduo para que assim pudesse exercer uma função no mundo do trabalho. Era uma escola seletiva, excludente e dualista, pois para uns ministrava o mínimo de informações para que se engajassem no mercado de trabalho, a fim de serem treinados e especializados para ali permanecerem até se aposentarem. Enquanto que para outros, os filhos da classe dominante, eram oferecidos conhecimentos que os levassem até o ensino superior.

Com a transformação da base tecnológica de eletromecânica para a microeletrônica, surge outra forma de organizar o trabalho: o modelo japonês, o Toyotismo. Neste modelo, o trabalhador é considerado não só como apêndice da máquina, mas também como ser pensante, consciente

e integrado ao processo produtivo. Passa a vigorar o operário polivalente e multifuncional, capaz de trabalhar com diversas máquinas simultâneas. O trabalhador tornado polivalente é o que conhece além das suas atribuições peculiares, sendo capaz de compreender a essência do processo produtivo. Com a possibilidade de conhecer outras operações, pode-se reforçar a cooperação entre os funcionários de uma organização, aumentando a eficiência e a produtividade em prol do capitalismo (ANTUNES, 1999).

Sabemos que na sociedade capitalista de produção, os mecanismos que movem a engrenagem central estão alicerçados nos fatores que vão impulsionar, alavancar a lucratividade. Neste contexto destacamos o fator competitividade, flexibilização da produção e do trabalho e esgarçamento social. Não são as formas de conflitos sociais e sim o modo de produção e o progresso tecnológico que marcam a peculiaridade da época industrial. A irregularidade do progresso técnico é um dos fatos capitais da história. Entre a antiguidade e o mundo de ontem, as diferenças em termos das possibilidades técnicas foram inúmeras e ao seu tempo até contribuíram significativamente para as mudanças que processadas, oportunizaram avanços significativos em seu tempo e na forma como transformaram o mundo da produção, do trabalho e da própria sociedade.

No entanto, as transformações do mundo contemporâneo não consistem apenas em um novo estágio da sociedade industrial, aguçadas pelo rápido avanço tecnológico, mas um salto qualitativo em relação ao período anterior. Os produtos para consumo continuarão sendo produzidos em alta escala e em níveis crescentes de diferenciação, porém serão feitas pelas máquinas programadas e automatizadas. Logo, o trabalho humano para produzi-los será feito por inventores, gestores de métodos e processos e de técnicos. O conhecimento teórico-técnico, auxiliado pelas tecnologias da informação, e a capacidade de invenção serão a força de trabalho de maior valor e, portanto, a educação e a criatividade, os meios necessários para a empregabilidade.

Portanto, é necessário para esta nova sociedade, formar profissionais polivalentes, flexíveis, participativos, organizados e altamente especializados que saibam transformar informações em conhecimentos. Coutinho, 1994, nos chama atenção para o papel da educação nesta sociedade em que a competitividade é a mola propulsora de todo processo de produção dizendo que:

A educação é o foco de nova política orientada para a competitividade, com ação voltada para a qualidade de vida do trabalhador e melhor distribuição de renda.[...].A valorização dos recursos humanos, através da educação básica,

técnica e continuada dos trabalhadores, é o elemento central da mobilização para a competitividade. Todos os países que romperam a barreira do desenvolvimento atribuíram especial atenção à educação. (p.13).

Outrossim, compreende-se que existe uma necessidade de manter os sujeitos na escola para que eles possam atuar nesta nova realidade. Por isso a Educação de Jovens e Adultos hoje está em evidência, pois com as novas tecnologias, vêm ocorrendo mudanças no processo de produção e consequentemente novas formas de organizar o trabalho, criando assim incertezas e desafios para a sociedade e para o tabalhador. Uma das funções atuais da EJA é a função qualificadora que visa à atualização dos conhecimentos de forma constante, permanente, ou seja, que dá sentido a uma educação permanente. DI PIERRO, 2005, deixa bem claro a importância desta função quando diz:

Que diante das rápidas mudanças no mundo do trabalho, da ciência e da técnica, os conhecimentos adquiridos na escolarização realizada na infância e juventude não são suficientes para ancorar toda uma vida profissional e de participação sociocultural na idade adulta, impondo-se a educação permanente. (p. 1119).

Podemos também citar a V Conferência Internacional de Educação de Adultos realizada em Hamburgo, em julho de 1997, na Alemanha (que contou com a participação do Brasil) que proclamava o direito de todos à educação continuada ao longo da vida.

Na sociedade contemporânea é preciso que o jovem e o adulto estejam engajados na busca de novos conhecimentos para que possam viver plenamente a sua cidadania, seja para a sua inserção no mundo do trabalho ou no seu próprio cotidiano, descobrindo ou se redescobrando em novos campos de atuação, alcançando assim a realização de si mesmo.

Mais e mais é necessário desenvolver a capacidade cognitiva para poder estar inserido neste tipo de sociedade. Os alunos quando chegam à escola já vêm com esse pensamento, pois em seus depoimentos, quando indagados por que estão na EJA, são unânimes em dizer que buscam a complementação dos estudos para conseguirem a inserção no mundo do trabalho ou para serem reconhecidos socialmente. Para referendar, podemos citar o relato de uma <sup>2</sup>aluna da VII Fase explicando porque estava na EJA:

<sup>2</sup> Entrevista realizada no dia 23 de maio de 2010 com aluna Tátilla da VII Fase da Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Maria Lúcia no município de Campos dos Goytacazes-RJ.

*A educação de jovens e adultos para nós é uma forma de recuperar o tempo perdido. Principalmente para aqueles que não tiveram oportunidade (grifo da aluna) de estudar. Isso nos dá mais uma chance de ter um futuro melhor, pois sabemos que sem os estudos somos discriminados na sociedade e impedidos de arrumar um bom emprego. Por isso a EJA é tão importante em nossas vidas.*

Soares (2002) nos fala sobre a importância da educação nesses novos tempos quando fala que:

A educação, como chave indispensável para o exercício da cidadania contemporânea, vai se impondo cada vez mais nestes tempos de grandes mudanças e inovações nos processos produtivos. Ela possibilita ao indivíduo retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extra-escolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado. (p.40).

Para possibilitar esse nível técnico e profissional mais qualificado, citado por Soares, o governo federal criou o programa Escola de Fábrica, 23 de setembro de 2005, destinado à qualificação profissional em nível básico de estudantes pobres de 16 a 24 anos. Assim como foi criado o PROEJA, que visa à inserção de jovens e adultos no ensino médio recebendo uma qualificação técnico-profissional na rede federal de educação tecnológica. Porém, nas demais esferas, estaduais e municipais, não são oferecidos cursos profissionalizantes para este público recebendo apenas uma formação geral muitas vezes aligeirada e com certificação de baixa qualidade, levando ao que pode caracterizar-se como a “improdutividade” da EJA. (MOLL, VENTURA, 2001, p.22).

Ao falarmos desta modalidade de educação, não podemos deixar de mencionar a importância da formação dos seus educadores, pois sendo a EJA uma modalidade de ensino, possui normas próprias, um projeto político-pedagógico específico e um público peculiar. Di Pierro, 2005, nos lembra que:

A capacitação dos educadores se impõe também pela multiplicidade de agentes sociais envolvidos nos programas de alfabetização e educação de jovens e adultos, muitos dos quais são voluntários ou recrutados nos movimentos populares, sem habilitação profissional formal. (p. 1132).

E logo após ela fala das inúmeras dificuldades encontradas para formar os docentes, ressaltando “que os sistemas superiores de ensino não se envolvem com este campo educativo de pouco prestígio e baixo grau de formalização.” (DI PIERRO, 2005, p.1132).

Para concluirmos, podemos dizer que a EJA deve ser vista como o lugar da busca de conhecimento para a elevação do homem à condição de sujeito consciente da sua função no mundo em que está inserido, buscando a transformação do mesmo através da sua participação ativa em todos os processos sociais, econômicos, históricos e culturais da sociedade, e, ainda, da ampliação dos seus conhecimentos, satisfazendo assim suas múltiplas necessidades. Como nos fala Frigotto (2003), tornando-se assim um sujeito de direito que não pode ser mercantilizado.

Outrossim, consideramos ser a educação nestes moldes impressa, tecida, implementada a proposta-sonho de cada trabalhador.

Em relação ao trabalho docente, cumpre ressaltar a importância do exercício de uma prática pedagógica tecida do bojo de uma ação educativa político-emancipadora, capaz de formar o homem, o trabalhador, o cidadão livre, consciente e responsável, social e moralmente estruturado.

Esse formato de educação serve ao interesse do trabalhador e da nação. O legado que nos fala da proposta educacional emancipadora, perpassa a ação política e educativa proposta por Paulo Freire. Assim reiteramos que, a ação dialógica, seja a base da ação pedagógica constituída para os jovens e adultos trabalhadores. Esta ação pautada no diálogo entre os pares que constitui o processo educativo fará com que a troca de saberes entre ambos enriqueça os debates em sala de aula, oportunizando uma aprendizagem contextualizada e significativa.

Assim, a ação educativa busca contemplar os interesses e as necessidades do aluno-trabalhador, tanto no aspecto pertinente às práticas cidadãs, quanto no que diz respeito à preparação para o exercício do trabalho.

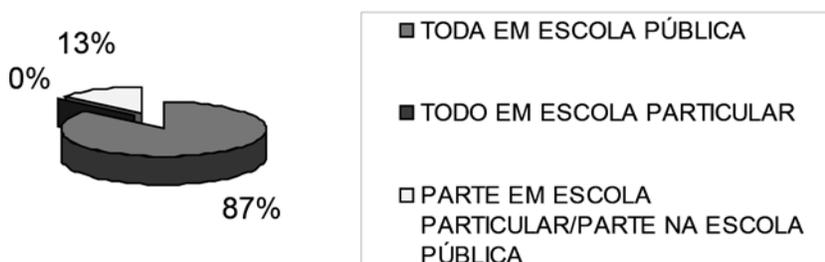
## **Perfil dos alunos do PROEJA/IFF**

O objetivo deste trabalho é situar a EJA no contexto da organização do trabalho no mundo neoliberal, onde a competitividade faz com que os sujeitos sintam a necessidade de retornar a escola na busca de conhecimento como um diferencial para se manter ou reingressar no mercado de trabalho

formal que é extremamente excludente. E para dar um embasamento a esse trabalho foi necessário fazer uma pesquisa de campo entre alunos egressos no PROEJA da instituição pesquisada, <sup>4</sup>IFF campus - centro, traçando assim o perfil deste educando, seus anseios e sua necessidade de estarem neste espaço escolar.

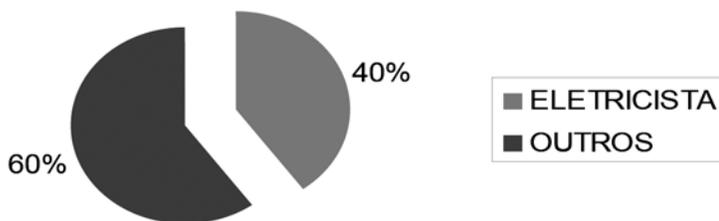
Nesta pesquisa foi aplicado um questionário para 15 alunos da última fase do PROEJA. O curso profissional oferecido é eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio.

A turma é formada por 24 alunos onde apenas um é do sexo feminino. Possui uma faixa etária em que o mais novo tem 22 anos e o mais velho 46. Comprovadamente, 60% destes alunos são oriundos do município de Campos dos Goytacazes e 40% de municípios vizinhos. Do total 87%, cursaram o ensino fundamental na escola pública e apenas 13 % em escola particular como mostra a Figura 1.



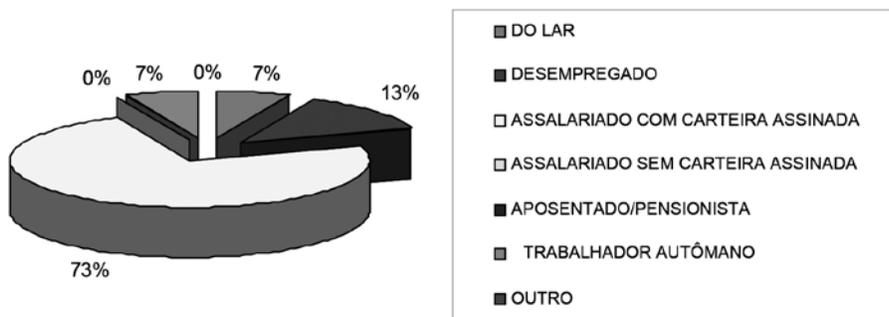
**Figura 1** - Instituição onde cursou o ensino fundamental

<sup>4</sup> Instituto Federal Fluminense - Campos dos Goytacazes-RJ - campus-centro. A História do IF Fluminense começou no início do século passado. Foi Nilo Peanha, o então presidente da república, que criou através do decreto número 7566 de 23 de setembro de 1909, as Escolas de Aprendizes e Artífices com o propósito de educar e proporcionar oportunidades de trabalho para os jovens das classes menos favorecidas. A princípio, a idéia foi implantar as escolas nas capitais dos Estados, mas excepcionalmente no Estado do Rio de Janeiro, a escola não foi instalada na capital e sim na cidade de Campos. No dia 23 de janeiro de 1910, a escola entrou em funcionamento, a nona a ser criada no Brasil com cinco cursos: alfaiataria, marcenaria, tornearia, sapataria e eletricidade. Doze anos depois as Escolas de Aprendizes e Artífices de nível primário são transformadas em Escolas Industriais e Técnicas. Em meados da década de 60, novos cursos são criados na Escola Técnica Federal de Campos: edificações, eletrotécnica e mecânica de máquinas e em março de 1968, são inauguradas as novas instalações da então Escola Técnica Federal de Campos no Parque Dom Bosco. No ano de 1974, a ETFC passa a oferecer apenas cursos técnicos em seu currículo oficial e põe fim as antigas oficinas. Neste ano, a Petrobrás anuncia a descoberta de campos de petróleo no litoral norte do estado. A Escola Técnica Federal de Campos, agora mais do que nunca, representa o caminho para o sonho e passa a ser a principal formadora de mão de obra para as empresas que operam na bacia de Campos. No começo da década de 90, as Escolas Técnicas Federais são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica, porém, só em 1999, depois de um longo período de avaliação institucional, seis unidades da Rede Federal são autorizadas a oferecer cursos em nível de terceiro grau. O Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos é uma delas. Foi em outubro de 2004, sob decretos, assinados pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva, o CEFET passou a ser Centro Universitário, com todas as prerrogativas que lhe eram inerentes. Além do ensino médio e técnico, o CEFET Campos passa a oferecer os cursos superiores de Automação, Manutenção Industrial, Indústria do Petróleo e Gás, Desenvolvimento de Software, Design Gráfico, Geografia, Matemática, Arquitetura e Ciências da Natureza nas modalidades: Química, Física e Biologia, além de três pós-graduações *lato sensu*: Educação Ambiental, Produção Sistemas e Literatura, Memória Cultural Sociedade e um curso de mestrado em Engenharia de Meio Ambiente. Disponível em: <<http://portal.iff.edu.br/campus/campos-centro/historico/?searchterm=historico>>. Acesso em: 03 dez. 2010.



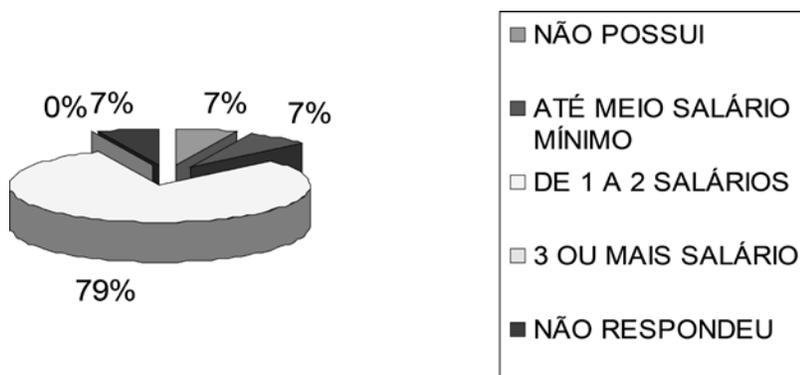
**Figura 2** - Profissão dos alunos matriculados no PROEJA

Ao analisarmos a Figura 2, observamos que apenas 40% dos alunos matriculados são eletricitistas por profissão e os demais, 60%, possuem outras profissões. Isso justifica porque apenas 40% responderam que a sua perspectiva quanto ao término do curso seria a qualificação profissional enquanto que os demais esperam trabalhar na área específica.

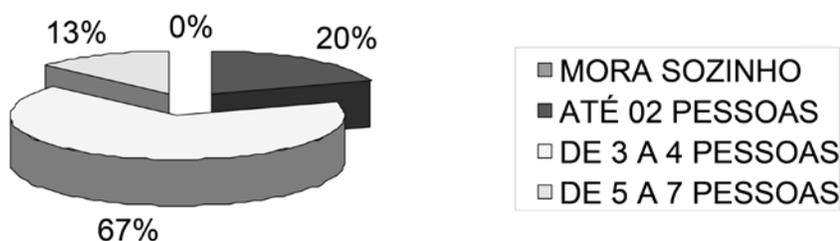


**Figura 3** - Situação do aluno no mercado de trabalho

Quanto a esta situação, observamos que 73 % dos alunos estão inseridos no mercado de trabalho formal sendo assalariados com carteira assinada. Apenas 7% estão no mercado informal, 13% desempregados e 7% não exercem profissão.

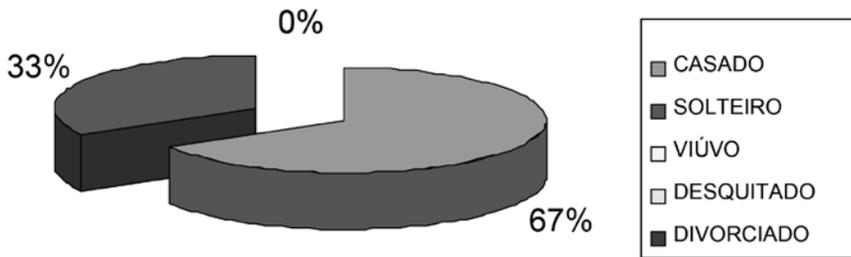


**Figura 4** - Renda individual do aluno em salários mínimos

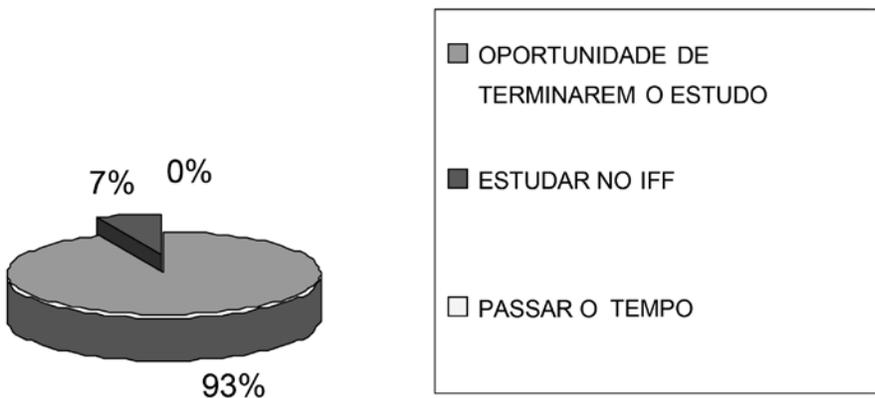


**Figura 5** - Número de pessoas na família do aluno

A renda individual dos alunos aqui pesquisados, como mostra a Figura 4, concentra-se entre um a dois salários mínimos, com 79%. Em segundo lugar, com 7%, estão com uma renda individual de meio salário mínimo. E 7% não possuem renda individual. Ao cruzarmos a renda individual com o número de pessoas na família, chegamos à conclusão de que a renda familiar revela-se insuficiente já que, como podemos observar na Figura 5, o número de pessoas na família concentra-se de 03 a 04 pessoas, levando em consideração que a maior parte dos pesquisados, 67%, são chefes de família como mostra a Figura 6.



**Figura 6** - Estado civil do aluno



**Figura 7** - Motivação para o egresso estudar no IFF

Ao indagarmos qual o motivo que o levou a entrar no PROEJA IFF, notamos que 93% dos entrevistados afirmaram que era uma oportunidade para terminar os estudos e entrar para o mercado de trabalho.

### Considerações finais

Com a globalização e o crescente avanço tecnológico, é preciso que o trabalhador busque qualificar-se para assegurar um desempenho elevado que lhe possibilite a inserção ou permanência no mercado de trabalho formal. Além de uma boa capacidade geral e específica, a sociedade de hoje impõe também ao trabalhador uma preparação subjetiva para perceber

oportunidades e saber utilizá-las, ou seja, ter o conhecimento e saber utilizá-lo para resolver uma situação-problema.

Dentro desta perspectiva podemos observar que, segundo o levantamento feito no nosso campo de pesquisa, os trabalhadores veem esta necessidade de reingressar na escola buscando a qualificação ou a conclusão de seus estudos tornando-o capaz de ingressar, reingressar ou manter-se no mercado de trabalho formal.

Podemos observar que a escola continua sendo vista enquanto instituição capaz de oferecer-lhes a formação adequada para atingir seus objetivos. Porém, sabemos também que esta instituição sozinha, não dá conta ao oferecer esta formação, discutir e esgotar na sua totalidade a amplitude dos saberes, competências e habilidades que o mercado de trabalho requer. Outrossim, sabemos que nem todos que estão bem preparados conseguirão adentrar neste espaço, pois é sabido que na sociedade capitalista de produção não existe garantia de inclusão de todos, assim como o processo de exclusão perpassa a níveis de formação (escolarização) envolvendo também aspectos legais de acesso e garantia de permanência no mundo do trabalho. Faz-se necessário para a vida nesta nova sociedade, uma formulação de uma ampla política de instrução e educação formal implementada por todos os organismos sociais que partilham essa missão, ou seja, o Estado, a escola, a igreja e as empresas.

Por isso, acreditamos que a EJA deva ter uma nova visão de educação possibilitando ao aluno-trabalhador desenvolver suas potencialidades, construir novos conceitos e habilidades que o capacitará a exercer funções mais qualificadas no mundo do trabalho.

Considerando o aluno-trabalhador como um sujeito inacabado, responsável, digno, capaz de superar as dificuldades, os limites entre tempos e espaços. Capaz de superar, inclusive, a ausência de uma base sustentável de informação, tornando-o capaz então de alcançar os níveis superiores de formação escolar. E a ação pedagógica capaz de propiciar tal ação deve ser tecida numa perspectiva dialógica em que o diálogo entre educador e educando permeie todo o processo educativo levando em consideração o saber do aluno fazendo com que a aprendizagem seja significativa e contextualizada. Podemos afirmar também que através deste diálogo o aluno vai se perceber como sujeito de direito, que está inserido no mundo compreendendo assim a importância de sua participação no processo de transformação de sua própria realidade e da sociedade na qual convive.

## Referências

ANTUNES, Ricardo. *Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96*.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *LDBEN. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71*.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Decreto nº 5.840.130 de julho de 2006*. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação básica na Modalidade de Educação de Jovens e adultos – PROEJA. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. *Decreto nº 5478 de 24 de Junho de 2005*.

\_\_\_\_\_. *Constituição Federal*. Ed. Administrativa. Brasília, DF: Senado Federal, atualiz. até 2 de setembro de 2006.

\_\_\_\_\_. *Parecer CEB/CNE 11/2000*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Documento Base - PROEJA*. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. CHAGAS, Valnir, Relator. *Parecer nº 699/72 de 06 de julho de 1972*, CFE de 1º e 2º Graus, aprovado em 06/07/72. Legislação do Ensino Supletivo. Ed. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1981.

COUTINHO, Luciano G.; FERRAZ, João Carlos. *Estudo da Competitividade da Indústria Brasileira*. São Paulo: Papirus, 1994.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas Sobre a Redefinição da Identidade e das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Educ. Soc.*, São Paulo, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial, out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

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

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, Leôncio José Gomes. *Diretrizes Curriculares Nacionais Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VENTURA, Jaqueline P. *O PLANFOR e a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: a subalternidade reiterada*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001.

## O PROEJA no Instituto Federal Fluminense *campus* Campos-Guarus: o olhar dos docentes (2006-2010)

Cristiana Barcelos da Silva\*

### Resumo

O objetivo principal deste artigo é analisar o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), no contexto das modernas transformações do sistema capitalista no Brasil, chamando a atenção para marcos legais que fundamentaram sua elaboração e, sobretudo, a concepção dos docentes do IFF *campus* Campos - Guarus, a respeito deste programa.

**Palavras-chave:** Educação Básica. Educação profissional no Brasil.

### Abstract

*The aim of this paper is to analyze the Integration Program of Professional Education with Basic Education in the Mode of Education Youth and Adults in the context of modern transformations of the capitalist system in Brazil, pointing out that base their legal frameworks preparation and especially the teachers' conception of the IFF campus Campos-Guarus, about this program.*

**Key words:** Education. Professional education in Brazil.

---

\* Docente de Educação Básica da rede municipal de educação da cidade de Campos dos Goytacazes (RJ) e discente do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF), em 2010.

## Introdução

Este artigo procurou analisar o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), no contexto das recentes mudanças do sistema capitalista no Brasil.

Tentou-se compreender, que instrumentos legais basilaram essa nova proposta de educação profissional e tecnológica, que teve como público alvo o jovem e adulto trabalhador brasileiro.

Assim, de maneira pontual e específica, com o intuito de compreender algumas nuances deste novo programa educacional, elegeu-se como atores sociais e sujeitos de estudo, alguns profissionais do magistério que lecionavam no Instituto Federal Fluminense campus Campos-Guarus, objetivando analisar particularmente, como estes profissionais da educação pública concebiam a integração entre Educação Profissional e Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, implantada pós Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006, que instituiu no âmbito federal, uma nova proposta de educação profissional e tecnológica: a educação de jovens e adultos profissionalizante.

Feita a análise dos instrumentos legais, mediante a contribuição de alguns teóricos referenciais no tema e, sobretudo dos diferentes olhares docentes, percebeu-se em termos gerais ora concordâncias entre essas diferentes fontes de estudo, ora discordâncias quando o assunto foi integração entre Educação Profissional e Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Concluímos, que o PROEJA como proposta de integração entre Educação Profissional e Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Brasil, ao mesmo tempo em que representou um avanço no que diz respeito às políticas sociais de educação pública como uma das forma de superação da desigualdade social, apresentou no campo teórico, conceitual e prático, embates e desafios a serem enfrentados.

## **Elaboração teórica do Programa de Integração da Educação Profissional com a educação básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)**

No Brasil, a Educação Profissional e Tecnológica atravessou um grande momento no início dos anos 2000, devido às decisões de um governo que demonstrou profunda compreensão do valor estratégico da

mesma, para o desenvolvimento nacional. Na rede federal de ensino, por exemplo, a formação técnico-profissional, começou a tomar diferentes formas a partir de 2003, por inúmeras razões, seja por meio da criação da Universidade Tecnológica do Paraná (região Sul do país) e dos esforços para a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, seja pela intensificação e diversificação das atividades de ensino, visando a atender os mais diferenciados públicos, nas formas presenciais, semi-presenciais e a distância.

No país, conforme mostraram os estudos de Cunha (1995) e de Souza (2000), a disputa entre os projetos de sociedade diversos, que se ligaram ao capital e ao trabalho, foram evidenciados mais claramente desde a campanha eleitoral para a Presidência da República do ano de 1994. Tal disputa, portanto, refletiu-se, nos projetos de educação e sobremaneira, na formação profissional e na Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

A elaboração teórica e a ação política correspondente ao discurso político de integração na educação tiveram sua gênese na década de 1980, notadamente com a Constituição Federal que em seu Artigo 205 definiu que:

A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O Artigo 227 da Carta Magna definiu a profissionalização como um dos deveres da família, da sociedade e do estado a ser assegurado “com absoluta prioridade”. Também no sentido de explicitar essa conexão, a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996, ao disciplinar a educação escolar, estabeleceu que ela devesse “vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (§ 2º do Artigo 1º).

Assim, a busca por uma articulação entre trabalho e educação, somada a marcante influência do pensamento de Gramsci (2000) a respeito de uma educação integral que levasse em consideração todas as potencialidades humanas, reacendeu nos anos de 1980, os conflitos entre as visões conservadoras e progressistas, no âmbito da educação brasileira (FRIGOTTO, 2003, p. 45-53).

Por parte dos progressistas as disputas quanto à integração entre a educação dita propedêutica e a educação profissional são marcados, pela contestação aos princípios fragmentadores presentes na regulamentação da

Educação Profissional formulada a partir da LDBEN de 96, especialmente com o Decreto no 2.208/97, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino técnico e o Ensino Médio.

A reforma do ensino técnico começa a ser delineada pelo projeto de lei nº 1.603/96, mas se efetiva com o decreto federal nº 2.208/97, e é resultado de propostas distintas desenvolvidas separadamente pelo MEC, através de sua Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), e pelo MTb, através da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR). Enquanto a Sefor tinha como preocupação recolocar a questão da educação na pauta da construção do modelo de desenvolvimento sustentado e da modernização das relações entre capital e trabalho, a Semtec procurava definir a identidade do ensino médio, em especial do sistema de escolas técnicas federais, e a otimização da relação custo-benefício. A proposta do MEC prevalece e direciona o processo de flexibilização e de separação entre formação acadêmica e a formação profissional no ensino técnico (PERERROSSI E ARAÚJO, 2003. p.65).

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o discurso estatal autoritário, constituía objeto de controvérsias, no espaço de conflitos e de luta por uma política de democratização e de melhoria da qualidade da educação que fosse combinada com as concepções e práticas progressistas da sociedade brasileira. Nos anos 1990, para Frigotto (1999, p.17), confrontavam-se “um projeto societário que se assenta no ajuste à nova (des)ordem mundial e outro que busca viabilizar uma alternativa autônoma e sustentável de desenvolvimento”. Nesse confronto, redefiniam-se as funções da escola básica e a da formação técnico-profissional, contrapondo-se a concepção de formação unitária à formação pragmática vinculada à ideologia da “empregabilidade”.

Quanto à idéia de integração em contrapartida, o Decreto nº 2.208/97 definiu o Ensino Médio e a Educação Profissional como redes de ensino distintas, nos termos do Artigo nº 5: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio [...]”. Assim a formação integrada foi desarticulada, sendo legitimada então, formas fragmentadas e alijeadas de educação profissional, organizadas em função de demandas do mercado.

No intuito de se discutir a respeito de uma nova política educacional foram realizados em 2003 dois seminários nacionais “Ensino Médio:

Construção Política” e “Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas”.

Conforme defendeu o programa de governo associado à vitória eleitoral em 2002, o compromisso era “com a redução das desigualdades sociais existentes no país”, com um projeto de desenvolvimento justo, igualitário e sustentável, articulado a um compromisso com um modelo de desenvolvimento alternativo, econômico e cultural. Esse pressupõe a revitalização do sistema produtivo nacional por meio da produção de conhecimentos nas diversas áreas, assim como pela absorção e pela produção de tecnologia, que se conjuga com a ampliação do mercado interno. A necessidade de ampliação da participação popular para a definição das políticas públicas e de estímulo à dimensão coletiva como valor radical de convivência social foram necessários para apoiar uma política deliberada de desenvolvimento econômico por parte do Estado. Nesse sentido, decorre o compromisso com a “educação básica (fundamental e média) como um direito garantido pela oferta pública e gratuita, democratização de acesso e garantia de permanência” (BRASIL, 2003).

A política de integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos foi considerada como a retomada de princípios estabelecidos pela LDBEN (Lei nº 9.394/96) quando apontava que “o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (§ 2º do Art. 36); “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (Art. 40); e “a educação profissional integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (Art. 39). No entanto, essas perspectivas para a integração da formação técnico-profissional à formação geral na Educação Básica foram impedidas de se concretizarem pelo Decreto nº 2.208/97 e outros instrumentos legais que não somente desestimularam a pretendida formação integrada, mas legitimaram formas fragmentadas e aligeiras de educação profissional em função de necessidades do mercado.

O restabelecimento do princípio da integração anunciado pela LDBEN/96 se iniciou pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.

Em seguida, foram estabelecidas, pelo MEC, as diretrizes para a oferta de cursos de Educação Profissional integrada com o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, pela Portaria nº 2.080, de 13 de junho de 2005. Os cursos, pelo Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005,

passaram a constituir o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), que (antes mesmo de serem implantados), foi expandido para a Educação Básica e para além das rede federais, incluindo assim, os sistemas estaduais e municipais de Educação Profissional, conforme Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.

Uma dimensão essencial considerada nas disputas políticas e teóricas de formulação da nova política foi a historicidade da contradição fundamental entre o capital e o trabalho, que se manifestou na dualidade estrutural da educação brasileira, que ainda, mantêm a formação geral ou propedêutica versus a formação profissional.

No Proeja, a integração se contrapôs à “segmentação” e “fragmentação”, que constituem “estratégias da subordinação dos processos educativos ao capital”, relação que toma formas e conteúdos diversos no capitalismo, segundo Frigotto (2003, p. 30-32). A integração é proposta, tendo o trabalho como princípio educativo e a perspectiva da escola unitária com vistas à formação omnilateral ou politécnica.

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 não para adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas voltada para uma perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível (BRASIL, 2007b, p. 36). Um aspecto norteador do programa foi:

(...) o rompimento com a dualidade estrutural da cultura geral versus cultura técnica, situação que sobremaneira viabilizou a oferta de uma educação academicista para os filhos das classes favorecidas socioeconomicamente e uma educação instrumental voltada para o trabalho para os filhos da classe trabalhadora, o que se tem chamado de uma educação pobre para os pobres (BRASIL, 2007b, p. 39).

Outro princípio norteador é o de integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real, o que pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, bem como para o efetivo exercício da cidadania. Nesse sentido, os cursos integrados devem “proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação

profissional, ou seja, a formação integral do educando” (BRASIL, 2007b, p. 39).

Em relação a essa proposta do PROEJA, de uma formação básica unitária e politécnica, há limites e desafios colocados pela sua inserção num industrialismo excludente já que em termos gramscianos, a formação que se propõe integral vincula-se a um industrialismo de novo tipo, orgânico, cujo objetivo é responder às múltiplas necessidades humanas. Portanto, constitui um esforço e uma disputa de organização e de concretização de um processo de formação de novo tipo, que tem desafios e obstáculos a superar. Assim,

O PROEJA como uma política pública propõe contemplar “a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sócio-laboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade (BRASIL, 2007a, p. 16).

Como no documento base do PROEJA, os educandos – público alvo do programa - são caracterizados socialmente como excluídos do sistema educacional brasileiro, por isso um fator considerável e relevante tratado no programa foi sua pretensão de resgatar a importância de uma política pública que trate da exclusão de jovens e adultos trabalhadores, uma vez considerados:

(...) sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros [...] emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente (BRASIL, 2007a, p. 15).

Contudo, o próprio documento-base (BRASIL, 2007a, p. 17), aponta que integrar a educação profissional técnica e ensino médio na modalidade EJA, não se restringe à inclusão no “mercado de trabalho”, mas de maneira ampla “assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e o mundo”. Nesta perspectiva, a própria formação deve ser tornada “mais abrangente, permitindo ao sujeito, além de conhecer os processos produtivos, constituir instrumentos para inserir-se de modos diversos no mundo do trabalho, inclusive gerando emprego e renda”.

Estudos mostram, que para uma efetiva formação ampla, faz-se necessário considerar os contextos sociais, condições de vida e trabalho, às relações sociais, de classe social, entrelaçadas com idade, gênero e raça e reelaborar os saberes profissionais ou do trabalho, e, sobretudo, buscar promover um novo modelo de educação e um e verdadeiro processo de qualificação de saberes e combate às desigualdades sociais.

Como salientou Ireland (2004, p. 69), é preciso que “a experiência complexa da vida seja o ponto de partida para o processo de aprendizagem, conjugando essa ao saber sistematizado que faz parte da herança da humanidade”. Por outro lado, é preciso submeter à experiência à reflexão crítica, ao pensamento, ou seja, estabelecer a mediação da prática com a teoria, “considerando que os significados vão sendo construídos através do deslocamento incessante do pensamento das primeiras e precárias abstrações que constituem o senso comum para o conhecimento elaborado através da práxis” (KUENZER, 2004, p.10). Não se trata apenas de articulação de teoria e prática, de sujeito e objeto, de pensar e agir, mas, fundamentalmente, em um dado momento histórico, em que se dá a ação instituinte e transformadora.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Resolução CNE/CEB nº 1/2000) propõe-se uma atenção quanto à especificidade etária e sociocultural dos jovens e adultos atendidos nessa modalidade de ensino, na formulação de projetos pedagógicos próprios e específicos, que levem em consideração: o perfil e a situação de vida do aluno, as necessidades e disponibilidades dos jovens e adultos, buscando garantir aos alunos trabalhadores condições de acesso e de permanência na escola (conforme o Art. 4º, inciso VII, da LDB/96); a experiência extra-escolar, validando-se os saberes dos jovens e adultos aprendidos fora da escola e admitindo formas de aproveitamento de estudos e de progressão nos estudos mediante verificação da aprendizagem (conforme o Art. 3º da LDB/96); e a organização curricular através da transversalidade, sendo destacado o trabalho como tema transversal.

Ainda, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, a contextualização é um princípio da organização curricular do ensino e é compreendida como relacionamento dos conteúdos de aprendizagem com experiências da vida cotidiana ou com os conhecimentos adquiridos espontaneamente pelos alunos de forma que eles tenham papel ativo nas aprendizagens e que essas sejam significativas.

A inclusão da Rede Federal de ensino neste contexto, através do PROEJA, parece representar um inédito momento de resgate do direito

educacional de jovens e adultos trabalhadores brasileiros, que tiveram esse direito negligenciado e deveriam ter percorrido um caminho mais consistente e fundamentado na perspectiva de uma educação integral. O documento-base dessa nova proposta de ensino a esse respeito traz como eixo norteador uma inovadora concepção política,

(...) cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real. Ademais, essas dimensões estão estreitamente vinculadas às condições necessárias ao efetivo exercício da cidadania (BRASIL, 2007b, p.26).

## O olhar dos atores educacionais

Tratar da relação entre educação e contemporaneidade é deparar-se com a complexibilidade, a ambigüidade e a diversidade. Significa que diferentes concepções, diversas abordagens e diversos olhares se fazem presentes no atual momento histórico e social. (FELDMANN, 2003, p.127).

Nesta parte do trabalho, apresento a pesquisa de campo realizada com alguns dos professores que lecionam no PROEJA do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Fluminense (*campus* Campos-Guarus) e as respectivas análises dos resultados. A metodologia utilizada foi baseada num tipo descritivo de abordagem de cunho predominantemente qualitativo. Utilizou-se como recurso metodológico, à aplicação de um questionário aberto. Esta parte da pesquisa teve como objetivo a investigação do que os professores pensam a respeito de determinadas questões ligadas ao Proeja, enquanto programa educacional, determinado pela edição do Decreto n° 5840/06 e que foi implantado na instituição onde atuam.

### Caracterização básica do universo da pesquisa e análise dos dados

A pesquisa foi realizada no ano de 2010, no Instituto Federal Fluminense *campus* Campos-Guarus, situado em Campos dos Goytacazes, região norte-noroeste do Estado do Rio de Janeiro. A instituição, criada

através de ato governamental da Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005 e autorizada a funcionar através da Portaria Ministerial de nº 1.971, de 18 de dezembro de 2006, se tornou Unidade de Ensino Descentralizada de Guarus, atual *campus* Campos-Guarus. Ela foi concebida para atender a população do antigo Distrito de Guarus, situado à margem esquerda do Rio Paraíba do Sul. Criado pelo Ministério da Educação através do Programa de Expansão da Rede Federal de educação profissional, o Campus está construído numa área de 20 mil metros quadrados, e 16.417 metros quadrados de área urbanizada cedida pelo 56º Batalhão de Infantaria do Exército (BRASIL, 2010).

O *campus* Campos-Guarus foi estruturado para o ensino técnico nos eixos tecnológicos de Controle de Processos Industriais e Ambiente, Saúde e Segurança. Em 2010, foram oferecidos na unidade, os cursos técnicos integrados em Eletrônica (com ênfase na área naval), e Meio Ambiente, cursos sequencial pós-médio em Farmácia e Enfermagem, além do Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) nas áreas de Meio Ambiente e Eletrônica, voltado para maiores de 18 anos que ainda não cursaram o ensino médio. (BRASIL, 2010).

Procurou-se na investigação ao Instituto Federal Fluminense *campus* Campos-Guarus, explorar algumas dimensões a respeito do que pensavam os professores desta unidade, por acreditar ser de suma importância a contribuição desses para a produção de conhecimento na área da educação, como observou Goodson (1992) ao defender a idéia de que “o principal ingrediente que vem faltando nas pesquisas de educação é a voz do professor” (GOODSON, 1992, p.71).

O questionário estruturou-se a partir de algumas questões abertas, elaboradas com a premissa básica de analisar que concepção os professores têm a respeito da temática do PROEJA.

Após a aplicação do questionário, percebemos que do total de professores, 50% eram homens, 50% eram mulheres. Destes, 100% tinham algum tipo de formação superior, contudo somente 25% revelaram estar se especializando em PROEJA (oportuno ressaltar que desde 2007 a instituição incentivada pelo governo federal ofereceu na instituição em que atuam o curso de pós-graduação específico em PROEJA).

Inicialmente perguntamos aos formadores, há quanto tempo trabalhavam como docentes do PROEJA. Dentre os docentes, que se constituíram sujeitos sociais de nossa investigação, percebemos que cada qual apresentava trajetórias diversificadas de entrada e permanência na carreira docente e, que a média de tempo em que os entrevistados atuavam

no PROEJA era de 2 anos. Importante esclarecer, que o programa tinha até a data de conclusão deste trabalho, aproximadamente 5 anos.

Em seguida, foi perguntado se consideravam suficientes o número de docentes que atuavam no PROEJA na instituição federal onde atuavam. Segunda análise desta questão pôde-se constatar que 50% dos professores consideravam suficientes este número e os outros 50% avaliaram insuficientes os números de docentes atuantes no programa.

Procurou-se saber também, de maneira geral, como os informantes avaliavam a integração entre a Educação Profissional e a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e alguns responderam o seguinte:

*Desde que se dê ênfase à qualificação profissional voltada para o mercado de trabalho, associada as demandas existentes, como o suporte adequado fornecidos pelas matéria básicas, a integração é altamente positiva.*

*Ideologicamente poderosa, isto é, positivo e negativo. Administrativamente a integração é difícil, pois implica em reformular campos de conhecimento a as regras deste campo.*

*Aspectos positivos: permite a formação técnica profissional aos estudantes das camadas populares. Aspecto negativo: ainda não se faz essa integração de maneira sistemática na prática.*

Observou-se, que a questão da integração, parece ser uma temática conflituosa no âmbito da educação, pois ora se dava ênfase à formação profissional, ora se apresentava como uma proposta educativa impossível. A esse respeito, Frigotto (2003) apontou que a idéia de integração se contrapôs às propostas de fragmentação e segmentação de conteúdos, uma vez que integrar significa conceber o trabalho como princípio educativo na perspectiva de uma formação politécnica.

Remetemos o termo integrar ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos (...) Significa que buscamos focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/ trabalho intelectual. De

incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (FRIGOTTO, 2005, p.80)

Quanto ao que pensam ser o papel social e do tipo de formação que o programa tem oferecido aos que ingressam, os professores responderam da seguinte forma:

*Como papel social, o EJA, desempenha função primordial na preparação de jovens e adultos para o ingresso no mercado de trabalho, valorizando pessoas que, em outras situações, teriam remotas chances de atuarem profissionalmente com resgate da auto-estima e construção de cidadania.*

*Oferecem uma formação técnica a alunos que, muitas vezes, não irão prosseguir seus estudos". Com isso, estes alunos poderão concorrer a uma vaga no mercado de trabalho, com grande condição de conseguir um emprego com salário melhor.*

*A proposta de integrar alunos, digo, cidadãos que estão afastados da escola e os qualifica-los para o mercado de trabalho. Infelizmente, de fato, o público pretendido não é o predominante, poucos ingressam e a maior parte desiste.*

*Papel social: Fornecer uma educação de qualidade (incluindo a profissional) a todos que desejarem sobretudo a população de baixa renda. Este papel social acaba não sendo cumprido pois a quantidade de vagas não atende a demanda, o que exclui quem realmente precisa. A formação deveria contemplar a parte profissional (teórico e principalmente prática) e a parte de formação geral, desenvolvendo a autonomia do estudante no processo de aprendizagem.*

Ponderando os relatos extraídos, percebeu-se uma ligação direta do programa com papel social da EJA (Educação de Jovens e Adultos) enquanto modalidade de ensino, que segundo Arroyo (2007), precisa ser reconhecida e que possui na configuração sujeitos de direitos sociais, culturais, que carregam inúmeras trajetórias de negação dos direitos mais

básicos. Contudo, reforça o autor, que se deve identificar, mas também valorizar a positividade de suas trajetórias e experiências humanas.

Outro ponto observado foi à questão do enfrentamento de alguns desafios próprios da EJA, como a questão da expansão do atendimento e afirmação do direito aos jovens e adultos trabalhadores, como dispõe o artigo 4º, inciso VII da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96:

O Dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às necessidades e disponibilidade, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996).

Por fim, indagamos mais restritamente como os docentes, enquanto profissionais da educação pública, avaliavam a integração entre a Educação Profissional e a Educação Básica na modalidade de Jovens e Adultos na instituição onde trabalhavam (Instituto Federal Fluminense *campus* Campos-Guarus) e as respostas foram estas:

*Avaliamos de forma positiva quanto à qualidade de ensino proporcionado ao aluno, não obstante, existirem dificuldades no âmbito da oferta de estágio via parceria com instituições públicas e empresas privadas.*

*Estão baseadas em iniciativas individuais e carecem coordenação. Ou seja, são insuficientes.*

*Aspectos positivos: permite a formação técnica profissional aos estudantes das camadas populares. Aspecto negativo: ainda não se faz essa integração de maneira sistemática na prática.*

Diante destes discursos, pôde-se compreender, que parece clara a preocupação e inquietação dos pesquisados, a respeito da proposta integradora do programa que na visão de Filho e Melo:

Faz-se necessário, portanto, perceber que esta proposta defende uma integração de conteúdos, de metodologias

e de práticas educativas, possibilitando uma adequação entre teoria e prática, entre o saber e o saber-fazer. Dessa forma, pretende-se desenvolver uma formação humana geral, aliada a formação para o Ensino Médio, adequando a realidade do aluno, a formação profissional e a especificidade da Eja; sinalizando fornecer uma oportunidade atrativa de qualificação integrada à certificação de Ensino Médio a Jovens e Adultos privados de algum modo, em suas vidas, do processo de Educação Regular (FILHO E MELO, 2009, p.3).

Quanto à integração no IFF, *campus* Campos-Guarús, entendeu-se que grandes ainda são as dificuldades e entraves encontrados nesta instituição a respeito da integração entre Educação Profissional e Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos. Fato, que pode e talvez se deva a dimensão essencialmente histórica tanto da Educação Profissional, quanto da Educação de Jovens e Adultos, que trilharam no decorrer da história do Brasil, caminhos de grande exclusão e conflitos sociais.

## Considerações finais

No Brasil, se estabeleceu a partir de 2003, alguns eixos norteadores atrelados às políticas de Educação Profissional, iniciando assim, a expansão da oferta pública de Educação Profissional e Tecnológica, trazendo consigo uma nova proposta de formação integral, apresentado um papel importante nas políticas de inclusão social. As políticas nasceram, portanto, como uma possibilidade de aumentar a expectativa de inclusão de jovens e adultos trabalhadores de classes populares e aumentar a escolaridade com a profissionalização, no intuito de cooperar para a integração social daqueles cidadãos que tiveram alijado o direito de completarem a Educação Básica e ter acesso a uma formação integral de qualidade.

Implantou-se via Decreto nº 5840/2006 no Brasil, o Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), com a coordenação geral da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), contando com instituições federais de ensino e secretarias estaduais e municipais.

Nesse contexto, é que se remete neste trabalho, a uma das unidades da rede federal de ensino, a Unidade de Ensino Descentralizada de Guarús, atual *campus* Campos-Guarús, para discutir acerca dessa nova proposta de educação, teoricamente fundada na perspectiva da educação integral,

comprometida com a classe trabalhadora, que historicamente, foi excluída das condições de educação e formação humana geral e profissional, basilares na construção da cidadania.

Realizado o trabalho, pudemos concluir, que o PROEJA, enquanto programa de integração entre Educação Profissional e Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, ao mesmo tempo em que representou um progresso no que diz respeito às políticas sociais de educação pública, apresentou também, embates, desafios e problemas a serem superados

## Referências

ARROYO, M. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? In: PLENÁRIA DO FÓRUM MINEIRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 67., 29 de junho de 2007, FAE-UFMG.

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

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. *Decreto n° 2208 de 17 de abril de 1997*.

\_\_\_\_\_. *Decreto n° 5478 de 24 de junho de 2005*

\_\_\_\_\_. *Decreto n° 5840, de 5840 de 13 de julho de 2006*. Institui no âmbito federal o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portal do Instituto Federal Fluminense. Disponível em: <<http://portal.iff.edu.br/campus/guarus>>. Acesso em: 10 out. 10.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CEB n° 11/2000*, aprovado em 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação brasileira: projetos em disputa*. São Paulo: Cortez, 1995.

FELDMANN, Marina Graziela. Questões contemporâneas: mundo do trabalho e democratização do conhecimento. In: SEVERINO, Antônio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Orgs.). *Políticas educacionais: O ensino nacional em questão*. São Paulo: [s.n], 2003.

FILHO, A.B; MELLO, M.S.M. Implantação do PROEJA (curso de Turismo e Hospitalidade) no núcleo avançado do CEFET Campos em Arraial do Cabo: perspectiva de resgate da autoestima do trabalhador. In: GUIMARÃES, C.; VALDEZ, G. (Orgs.). *Dialogando PROEJA: algumas contribuições*. Campos dos Goytacazes (RJ): Essentia Editora, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional. *Boletim Informativo do Senac*, v. 25, n. 2, maio/ago. 1999.

\_\_\_\_\_. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1984.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto nº 154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: \_\_\_\_\_ (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

GOODSON, I. F. Dar a voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antônio (org). *Vida de professores*. Porto: Porto, 1992.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v.2.

IRELAND, T. Escolarização de trabalhadores: aprendendo as ferramentas básicas para a luta cotidiana. In: OLIVEIRA, Inês B., PAIVA, Jane (Orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KUENZER, A. Competência como práxis. *Boletim Técnico do SENAC*, v. 30, n. 3, set./dez. 2004.

PETERROSSI, H.G; ARAÚJO, M. Políticas Públicas: uma reforma em construção no sistema de escolas técnicas em São Paulo. In: SEVERINO, Antônio Joaquim; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Orgs.). *Políticas educacionais: o ensino nacional em questão*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

SOUZA, J. dos S. Concepções e Propostas da CUT e da Força Sindical para a Educação Brasileira: anos 90. In: NEVES, L. M. W. (Org.). *Educação e política no limiar do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 79-102.

## Formação continuada de professores da EJA

Dalimara Conceição da Silva Gonçalves\*

### Resumo

O estudo apresenta a necessidade da formação continuada para o exercício do docente, sugere uma reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos. A importância da formação para a qualidade do ensino, independente do nível de escolaridade. E de acordo com essas necessidades, esse educador terá de buscar conhecer cada vez mais a realidade dos seus educando para que a educação ocorra dentro dos parâmetros de qualidade, proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96 e Parecer CNE 11/2000. A formação entende-se como processo permanente de desenvolvimento, que exige do professor disponibilidade para a aprendizagem ao longo do exercício de sua profissão.

**Palavras-chave:** Formação continuada. Qualificação docente. EJA.

### Introdução

A formação continuada de professores, por vezes chamada de treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento profissional ou capacitação, vem assumindo formatos diferenciados em relação aos objetivos, conteúdos, tempo de duração, desde um único curso rápido até programas que se estendem por alguns anos e modalidades, presencial ou à distância, direta ou por meio de multiplicadores.

---

\* Aluna do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF), em 2010.

O desenvolvimento profissional do professor da EJA requer um processo constante e contínuo de estudo, reflexão, discussão, confrontação e experimentação coletiva, para o qual é necessário não só que as instituições assumam a responsabilidade de propiciar as condições institucionais e materiais, mas que o professor tome para si a responsabilidade por sua formação.

De forma geral e em particular a formação do Educador de Jovens e Adultos, enquanto ação permanente, construída ao longo da vida, através de percepções diárias da realidade onde o educador está inserido e da percepção das mudanças pelas quais o mundo está passando, é uma das exigências para essa modalidade de ensino.

A formação continuada é necessidade intrínseca para os profissionais da educação escolar e faz parte de um processo permanente de desenvolvimento profissional que deve ser assegurado a todos. A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo de reflexão exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso pressupõe que a formação continuada estenda-se às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe.

No campo da EJA, é importante sistematizar indicações para formadores e pesquisadores que se encontram nesse território, proporcionando desafios e impasses inerentes à tematização da formação de educadores de jovens e adultos.

Atuando na EJA, encontram-se professores que, majoritariamente, não contaram em sua formação inicial com cursos e disciplinas voltadas para a atuação em processos de aprendizagem de pessoas jovens e adultos, e que apoiam suas práticas em saberes construídos na experiência, na docência e como aprendizes.

Ribeiro (1999) reitera a necessidade de os estudos acadêmicos passarem a concentra-se na produção e na sistematização de conhecimentos que contribuam no plano teórico para a constituição da EJA enquanto campos pedagógicos e, conseqüentemente, para a formação de seus educadores.

Conhecer de que forma os saberes docentes são apropriados, modificados e mobilizados na prática pedagógica pode contribuir para a construção de propostas formativas que considerem esses saberes e a sua constituição como o ponto de partida dos projetos de formação, valorizando

os professores e educadores como produtores de conhecimentos. Também interessa saber quais objetos de ensino esses educadores selecionam, que concepções orientam as escolhas sobre o que se considera relevante ensinar e aprender e a própria ação didática junto aos jovens e adultos.

Os educadores precisam de conhecimentos e saberes para lidarem com problemáticas mais amplas que dizem respeito à compreensão de como as práticas e relações sociais se operam, reconhecendo a pluralidade cultural e as relações de poder imbricadas na educação e na docência. Desse ponto de vista, a formação deveria ultrapassar as demandas instrumentais do campo de atuação profissional e fins meramente pragmáticos, implicando promover aprendizagens nas quais se favoreça o desenvolvimento de discussões diante de complexos produzidos e que circulam socialmente.

## O contexto da formação docente

Na sociedade contemporânea, as rápidas transformações no mundo do trabalho, o avanço tecnológico configurando a sociedade virtual e os meios de informação e comunicação incidem com bastante força na formação dos professores, aumentando os desafios para que se conquiste democraticamente o saber.

Assim, o saber sistematizado, com densidade epistemológica, pode ser adquirido em cursos, treinamentos e capacitações. A formação docente vai se construindo com o saber adquirido na teia das relações historicamente determinadas, que vão construindo questionamentos, convicções e compromissos. Por isso, não há como fugir de uma análise da inserção do professor na sociedade, abordando todas as dimensões de seu papel, atribuído ou conquistado, que recebe intervenção direta no seu processo de formação.

A teia das relações historicamente determinadas, conforme citado anteriormente, construída não apenas na formação inicial, mas sobretudo no exercício da profissão, vai passando pelo processo de reconfiguração, pois o cotidiano não dá conta de reelaborar a prática, se não estiver respaldado num referencial teórico. É a partir desta necessidade de aprendizagem permanentemente, que as mudanças pessoais e profissionais vão se tecendo.

Para Libâneo (2008), formação inicial e formação continuada se complementam.

O termo formação continuada vem acompanhada de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à

formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional, teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (p.227).

Nenhum educador é capaz de reconfigurar seus saberes até o momento em que lhe são apresentadas novas teorias. Logo, a formação é fator determinante para a qualidade da prática docente mas, certamente, o processo não se esgota na formação inicial. Ele necessita continuar durante todo o exercício profissional, ou seja, é necessária a formação permanente, independente do nível de escolaridade, ou a modalidade que o professor está atuando.

Uma formação permanente, que se prolonga por toda a vida torna-se crucial numa profissão que lida com a transmissão e internalização de saberes e com a formação humana, numa época em que se renovam os currículos, introduzem-se novas tecnologias, acentuam-se os problemas sociais e econômicos, modificam-se os modos de viver e de aprender, reconhece-se a diversidade social e cultural dos alunos. (Idem)

A esse respeito, Haddad (2005, p.191 e 192) afirma que a “Educação continuada é aquela que se realiza ao longo da vida, continuamente, é inerente ao desenvolvimento da pessoa humana e relaciona-se com a ideia de construção do ser (...)”

A relevância que a temática formação continuada tem para o contexto educacional não é compatível com o volume de pesquisas que o universo acadêmico brasileiro vem desenvolvendo, conforme afirma André et al. (1999):

Os estudos sobre formação continuada analisam proposta de governo ou de Secretarias de Educação (43%), programas ou cursos de formação (21%), processo de formação em serviço (21%) e questões da prática pedagógica (14%). Embora o número de estudos sobre formação continuada seja relativamente pequeno, abrangendo 14,8% do total de trabalhos sobre formação docente, os aspectos focalizados são bastante variados, incluindo diferentes níveis de ensino (infantil, fundamental, adultos).

Embora a formação continuada não esteja ocupando lugar de destaque no universo de pesquisas acadêmicas, nem no contexto real das políticas educacionais que vem sendo implementadas de maneira efetiva nas unidades escolares, o seu valor não é reduzido, quando se pensa na qualidade do ensino. O descaso que esta formação sofre no contexto maior pode ser percebido nas ações dos docentes, que, em sua grande maioria, só vêm com bons olhos a formação continuada quando vislumbram possibilidades de melhorias salariais.

Ao ensinar a produção de conhecimento que instrumentalize o professor para pensar criticamente sua profissão, a formação continuada será uma ação catalisadora do pensamento, dos valores e crenças compartilhadas pelos professores e a comunidade escolar, na definição das intenções que orientem sua prática docente, as quais devem consubstanciar sua intervenção no projeto político-pedagógico.

A profissão docente agrupa elementos teóricos com situações práticas reais. A falta de sincronia entre na educação formal, entre o prático e o teórico estabelece um descompasso que culmina na má qualidade do ensino.

A educação voltada para os jovens e adultos vem, de forma acelerada, ocupando um espaço cada vez mais importante no contexto educacional brasileiro. Com o advento das novas relações no mundo do trabalho, a EJA passou a ser uma modalidade de ensino que vem recebendo atenção especial como elemento de formação e de requalificação profissional.

Após a promulgação da LDB 9394/96, a EJA vem recebendo olhares mais abrangentes, sendo objeto de pesquisa nos mais variados contextos e tornado foco principal de inúmeras políticas educacionais em nível nacional e internacional. Muitos projetos vem sendo implementados na tentativa de resgatar a dívida social construída ao longo da história brasileira.

A referida LDB 9394/96 já trouxe a preocupação com a qualidade do ensino, envolvendo diretamente a formação do professor e o reconhecimento dos saberes discentes:

Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

IX- Garantia de padrão de qualidade.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 2º **Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos** mediante exames. (Grifo meu)

A referida LDB (9.394/96) trata da formação dos docentes, aponta a responsabilidade das diversas esferas com estas formações entendendo a imbricação que existe entre formação profissional e qualidade da prática.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, [...]

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino que possui uma clientela com saberes tácitos, senso comum aguçado, necessita de oportunidades educacionais apropriadas, levando em conta as características dos alunos, seus interesses, condições de vida e de trabalho.

Ribeiro (1999) propõe três temas-chave a serem incluídos na formação inicial e continuada dos educadores de jovens e adultos. Alguns deles coincidentes com os apontados acima: a dimensão política dessa prática, a funcionalidade das aprendizagens escolares para os jovens e adultos e a consideração das formas de pensamento que lhes são características e a necessidade de processo formativos que habilitem educadores a experimentar formas alternativas para a organização do ensino na EJA.

Estes apontamentos direcionam para a necessidade de uma formação específica para os profissionais que atuam e atuarão na modalidade EJA, independente do nível de escolaridade.

A política que integra a educação profissional com a educação básica na modalidade EJA, projeto elaborado e implementado em período mais recente, busca a integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica, que foi elaborada pelo Decreto nº 5.154/04 e alterado pelo Decreto nº 5.840/06, criando assim a Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), abrindo possibilidades de articulação entre o propedêutico e o técnico.

Diante de tantos desafios propostos na tentativa de superar as desigualdades educacionais, a formação inicial não dá conta de atender o crescimento das demandas que vêm surgindo na modalidade EJA, colocando diante do professor a necessidade de qualificar-se e requalificar-se permanentemente.

A formação inicial, por mais estruturada que seja, será sempre inicial por não dar conta nunca de atender as especificidades que surgem na EJA, dependendo do seu contexto e clientela.

Ribeiro (1999) destaca que a falta de formação específica dos educadores é um dos principais problemas das experiências educativas na EJA. Sendo assim, é preciso que os cursos de formação docente estejam atentos para possibilitarem ao futuro educador compreender que as diversidades da EJA ultrapassam o âmbito educacional estão além do chão da escola. Exigem uma percepção ampliada das questões de poder e hegemonia que discriminam culturas e reforçam desigualdades. Ao mesmo tempo seria importante que os cursos de formação de professores incentivassem os futuros docentes da EJA a atuarem de modo crítico, reflexivo e transformador, de forma a valorizar diversas culturas, reconhecendo, nelas, focos de força para o seu fazer pedagógico.

O problema de formação do educador de caráter exclusivamente pedagógico mostra-se inconsistente adquirindo relevância quando ligado à função desse educador como agente político no contexto da proposta de uma educação que una a atividade pedagógica às lutas das classes. (SILVA, 1995, p.13 e 14).

A preocupação com a formação do educador para atuar nesta modalidade de ensino aparece tanto na LDB 9394/ 96 quanto no Parecer 11/2000 do CNE que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA por nem sempre ser reconhecida como uma modalidade educativa que requer um profissional adequado para o seu exercício.

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (PARECER CNE/CEB 11/2000 – HOMOLOGADO, p. 56)

A formação de Educadores para a EJA apresenta-se numa dimensão mais ampla, assim esse novo patamar em que a discussão se coloca, relaciona-se à própria configuração do campo da educação de Jovens e Adultos.

O crescimento da EJA tem resultado na necessidade de ações voltadas para a formação de educadores com conhecimentos específicos nessa modalidade. Torna-se uma questão importante e desafiadora colocada para as Instituições voltadas para a formação docente. Eles precisam inserir os saberes pertinentes a EJA na formação inicial, o que na realidade não vem acontecendo. “A entrada da EJA nas universidades se deu pela porta da extensão, ocasionando com isso uma carência de prestígio e fragilidade nesse campo (OLIVEIRA, 2006).”

A formação de Educadores de Jovens e Adultos requer, portanto, a reflexão contínua da práxis pedagógica, favorecendo assim a constituição do educador-pesquisador. Há de se fortalecer ainda a formação de educadores de Jovens e Adultos que parta da diversidade de sujeitos, espaços e tempo, ambientes e contextos. E não se trata de qualquer formação, trata-se de formação inicial e continuada.

É necessário refletir sobre o tratamento que a formação continuada para EJA recebe no contexto educacional, para que esse papel não esteja submetido aos interesses mercadológicos. É fundamental que se discuta nos cursos de formação docente as concepções políticas, as mudanças “técnicas” necessárias, a flexibilização de tempo e currículo, enfim, uma formação que possibilite ao docente novas possibilidades de ensinar/aprender.

Considerando a diversidade cultural, social, econômica e cognitiva da modalidade EJA, a exclusão torna-se uma temática que necessita perpassar a formação continuada. A história dos alunos da EJA denuncia uma vivência de sucessivas exclusões não só do sistema regular de ensino, mas do contexto histórico em que vivem. Apesar de considerados como sujeitos excluídos do mundo letrado, os jovens e adultos têm uma leitura de mundo que os ajuda a se movimentarem na sociedade e a compreenderem os sinais que aí se produzem.

Sendo assim, trabalhar com jovens e adultos é estar aberto para conhecer seus educandos, é estabelecer junto a eles um projeto do que e como aprender. É saber que, apesar de estarmos aprendendo sempre, temos um papel diferenciado, somos orientadores do grupo, temos objetivos enquanto sujeitos educadores, objetivos que nos comprometeram na escolha de trabalho com EJA. Assim, temos propostas que devem ser sempre abertas, propostas que são mais intenções a serem perseguidas.

Com isso, o educador deve ser um agente de transformação social, comprometido também com os projetos de sociedade que estão sendo construídos, isto é, um sujeito também aprendiz da Educação no sentido amplo, que se dá pela inserção em todos os campos sociais, assim como estamos, enquanto sociedade, aprendendo a construir a democracia no país.

## Considerações finais

Falar de EJA é reconhecer os diferentes grupos sociais que de alguma maneira sofreram ou sofrem algum tipo de exclusão pelo sistema educacional. Homens e mulheres que já construíram percepções, já têm suas estruturas mentais elaboradas a partir das quais compreendem o mundo, mas necessitam de formação que considerem seus saberes, suas características e não apenas isso, mas que também reconheçam esses saberes como válidos e dignos de serem reconhecidos.

Trabalhar com EJA é ter tudo isso em conta e saber o que ensinar e o porquê, levando em conta os saberes que estes educandos já têm, fazendo-os reconhecer estes múltiplos saberes, seu valor para a vida e seus limites. Este seria o ponto de partida para qualquer prática educativa em EJA: educadores e educandos se reconhecerem enquanto sujeitos portadores e produtores de cultura, de saberes. Reconhecerem o lugar de onde falam, a partir de suas trajetórias, das suas experiências, das suas crenças, desejos e aspirações. Reconhecerem-se, além disso, enquanto sujeitos coletivos, os aspectos comuns das suas trajetórias com os de outros colegas, sujeitos integrados em um processo histórico que ultrapassa nosso limite individual e nos identifica com classes sociais, com raças e etnias, com religiões, com gêneros, com partidos ou propostas políticas, com grupos sociais.

Dessa forma, o aspecto da ação pedagógica da formação dos educadores da EJA está na contramão do estabelecido pela lógica individualista e competitiva da sociedade atual. O que nos resta, sobretudo, entendermos que assim como os educandos da EJA, nós, educadores, também aprendemos ao longo da vida. É reconhecer que não se pode superar a ingenuidade, o senso comum sem assumi-los. São nos desafios da formação de educadores da EJA, que somos chamados a enfrentá-los e superá-los. Isso aponta para a necessidade da formação continuada, entendendo que cada experiência que o professor adquire com uma turma é sempre uma possibilidade de reconfiguração dos saberes docentes.

Portanto, é a partir disso que a escolarização se torna educação, quando está vinculada aos processos sociais mais amplos, nos quais a escola pode e deve ocupar este espaço privilegiado de reflexão acerca da vida: de todas as formas de organização humanas, de como as sociedades se organizam para manter, ampliar e qualificar a existência humana, das concepções e valores que orientam o modo de ser e agir, dos processos históricos, da ocupação do espaço geográfico, das relações sociais, das relações de poder, das diversas linguagens, do conhecimento do corpo físico. Ser sujeito, ser ator é fazer escolhas. É posicionar-se frente ao mundo e, ao posicionar-se, surge o compromisso.

Quando escolhemos ser educadores, professores de jovens e adultos, assumimos um compromisso que nem sempre está claro para nós. Fazer formação de professores em EJA necessita partir desta reflexão de quem somos, que visões de mundo, de educação de jovens e adultos temos, que desejos nos levam a interessarmos por esta área de atuação. É nos voltarmos para nós mesmos, é nos reconhecermos em nossa transitoriedade e inacabamento enquanto seres humanos. É saber da importância e da profundidade desta tarefa que é educar.

Por isso, a produção de práticas pedagógicas mais abrangentes para a Educação de Jovens e Adultos encontra na formação continuada um espaço de consolidação, onde é construída uma visão mais ampliada dessa modalidade educativa, em que ideias, saberes e experiências participam de um sistema interativo de trocas e diálogos.

Por fim, buscamos cursos de formação que proporcionem práticas reflexivas, nas quais cada um possa reconhecer-se como sujeito a partir de seus próprios pontos de vista. Talvez, com base nesses pareceres muito se possa construir um novo projeto, mais abrangente, mais crítico, que ultrapasse o mundo individual de cada um. Um planejamento coletivo que nos permita crer num mundo melhor, mais justo e igualitário.

## Referências

ANDRÉ, Marli et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, v. 20, n. 68, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068.pdf>>. Acesso em: 4 jul. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília: MEC. SEF, 1995. (Versão Preliminar).

\_\_\_\_\_. *Decreto n° 5478 de 24 de junho de 2005.*

\_\_\_\_\_. *Decreto n° 5.154 de 23 de julho de 2004.*

\_\_\_\_\_. Lei n° 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 4 jul. 2011.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CEB n° 11/2000*, aprovado em 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

FREIRE, P. R. N. *Educação e atualidade brasileira*. Tese (Concurso para a cadeira de história e filosofia da educação) - Escola de Belas Artes de Pernambuco, Recife, [1959?].

HADDAD, Sergio. Educação continuada e as políticas públicas no Brasil. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org). *Educação de Jovens e Adultos: novos Leitores, novas Leituras*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

RIBEIRO, V. M. M. A formação de Educadores e a constituição da Educação de Jovens e Adultos como Campo Pedagógico. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 184-201, dez. 1999.

SILVA, Rinalva. *Educação: a outra qualidade*. Piracicaba: Unimep, 1995.



## A juvenilização dos alunos da EJA e do PROEJA

Delminda Joia Faria Rodrigues\*

### Resumo

O presente artigo tem por objetivo mostrar que a EJA (Educação de Jovens e Adultos) e o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) têm sido alternativas de estudo não apenas para a população adulta que apresenta histórico de exclusão escolar, de repetência, defasagem idade-série, necessidade de interromper os estudos para trabalhar, entre outros fatores, mas, assustadoramente, para a população jovem, das mais diferentes classes sociais. O trabalho foi desenvolvido com base em pesquisa bibliográfica para o embasamento teórico e em pesquisa de campo onde analisa-se as causas da juvenilização da EJA no Colégio Estadual João Guimarães, Italva/RJ e no PROEJA, no IF Fluminense: *campus* Campos-Centro e *campus* Itaperuna.

**Palavras-chave:** Juvenilização. EJA. PROEJA.

### Abstract

*This article purpose is to show that Youth and Adult Education (EJA) and Integration Program of Professional Education to Basic Education in the form of Youth and Adults (PROEJA) has been study alternative not only for adults that presents school dropout or failure, age-gap series, quit studying necessity for working, among other factors, but wondrously for young people from all different social classes. The study was developed on bibliographical research for the theoretical basis and field research in order to analyze the causes of*

---

\* Aluna do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF), em 2010.

*EJA juvenilization at “João Guimarães” High School State in Itaboraí-RJ and PROEJA at IF Fluminense: campus Campos-Centro and campus Itaperuna.*

**Key words:** *Juvenilization. EJA (Youth and Adult Education). PROEJA (Integration Program of Professional Education to Basic Education in the form of Youth and Adults).*

## Introdução

A população jovem que frequenta a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) vem crescendo vertiginosamente e ocupando a atenção de educadores e professores na área da educação. Esse crescimento altera o cotidiano escolar e as relações que se estabelecem entre os sujeitos que ocupam este espaço.

A forte presença de jovens nestas modalidades de ensino se deve, em grande parte, a problemas de não-permanência e insucesso no ensino “regular”. Além disso, a sociedade brasileira não conseguiu reduzir as desigualdades socioeconômicas. Por isto, as famílias são obrigadas a buscar no trabalho uma alternativa para a composição de renda mínima, roubando o tempo da infância e o tempo da escola. Assim, mais tarde, esses jovens retornam, via EJA, convictos da falta que faz a escolaridade em suas vidas. Acreditam que a negativa em postos de trabalho e lugares de emprego associa-se exclusivamente, à baixa escolaridade, desobrigando o sistema capitalista da responsabilidade que lhe cabe pelo desemprego estrutural.

Para entender melhor por que tantos jovens estão entrando cada vez mais cedo na EJA e no PROEJA, enquanto deveriam estar ingressando no ensino regular, inicia-se este estudo com um breve histórico da EJA no Brasil e da implantação do PROEJA. Apresenta-se o fenômeno do rejuvenescimento do público da EJA que começa a surgir no cenário brasileiro a partir dos anos 90 e a forma como essa juventude chega às salas de aula da EJA.

Para a realização deste trabalho, vários autores deram suporte teórico ao estudo. Dentre eles, merece destaque Carmen Brunel com seu livro “Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos” (2004) que muito contribuiu para a escolha deste tema.

Buscou-se, também, por meio de pesquisa de campo, apresentar as causas da juvenilização da EJA e do PROEJA no IF Fluminense campus

Campos-Centro e *campus* Itaperuna e no Colégio Estadual João Guimarães, em Italva/RJ.

## Um pouco de história da EJA e do PROEJA

A origem e a trajetória da EJA no Brasil são marcadas por duas características: sempre se destinaram aos subalternos da sociedade, ou seja, à classe trabalhadora, e constituiu-se, predominantemente, ao longo da história, em paralelo ao sistema regular de ensino. Esse quadro torna-se ainda mais perverso, quando consideramos que uma maioria foi e ainda é excluída desta estrutura dual.

Romanelli (apud Ventura/2001) destaca que da mesma forma que a expansão capitalista não se fez por todo o território nacional, a expansão da oferta escolar não se deu de forma homogênea, criando uma das mais sérias contradições do sistema educacional brasileiro: se, de um lado, iniciamos nossa revolução industrial e educacional em relação aos países dominantes, com um atraso de mais de 100 anos, essa revolução não atingiu de forma igual o próprio território nacional.

A partir da década de trinta, modificou o quadro das aspirações sociais. Surgiram novas exigências no que tange à educação, pois essa década caracterizou-se pela perda da hegemonia por parte dos latifundiários e dos cafeicultores e pela emergência da burguesia industrial brasileira.

Com a necessidade de qualificação e diversificação da força de trabalho, ganha expressão a problemática da Educação de Jovens e Adultos nesse período.

A partir da década de 40, “cogita-se uma educação para todos os adolescentes e adultos analfabetos do país” (BEISIEGEL apud VENTURA, 2001. p.49).

Em 1945, com o fim do Estado Novo e consequente intensificação do capitalismo industrial no Brasil, surgem novas exigências educacionais, a fim de aumentar o contingente eleitoral e de preparar mão de obra para o mercado industrial em expansão. A preocupação, antes voltada para o atendimento a menores abandonados ou desvalidos, desdobra-se para outra, mais significativa: a formação do trabalhador industrial.

Em 1942, o governo cria o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), voltado para o treinamento e a qualificação de mão de obra para a produção fabril. Quatro anos depois, em 1946, surge o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), ligado ao setor comercial. “Até essa época, portanto verifica-se que a educação para o trabalho é atribuição

específica de um sistema federal de ensino técnico, complementado por um sistema privado de formação profissional para a indústria e para o comércio” (KUENZER apud VENTURA, 2001.p.54).

Para os excluídos do sistema regular e desse sistema educacional paralelo, restavam as campanhas de alfabetização em massa, ocorridas entre o final dos anos 1940 e o início dos anos de 1960.

No período entre 1960 e 1964, surgiram movimentos importantes, como o de Paulo Freire, envolvidos com as necessidades populares, buscando efetivar uma educação de vanguarda.

Dentre os programas educacionais do regime militar, destaca-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que tinha dois objetivos: dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e atender aos objetivos políticos dos governos militares. Sua finalidade estava estruturada em duas frentes: convencer o povo de que o programa livraria o país do analfabetismo e disponibilizar para as empresas força de trabalho alfabetizada. Em meados da década de 80, o MOBRAL foi extinto e transformado na Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos – Fundação Educar.

A Constituição de 1988 declarava a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (art.205).

A nova LDB nos artigos 37 e 38 dão à EJA dignidade própria. O artigo 4º, inciso VII da referida LDB, é claro ao dispor que:

o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: oferta de educação regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

Aos alunos trabalhadores, a nova LDB oferece a garantia de acesso e permanência na escola com modalidade adequada à sua necessidade e disponibilidade, dando ao jovem e ao adulto a oportunidade de concluir seus estudos por meio da EJA.

## **A implantação do PROEJA**

A educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil, como modalidade de ensino nos níveis fundamental e médio, é marcada pela descontinuidade

e por políticas públicas fracas, insuficientes para dar conta da demanda potencial. Resultantes de iniciativas individuais ou de grupos isolados, as políticas de EJA não acompanham o avanço das políticas públicas educacionais. Assim, o Estado tem sido impulsionado, por meio das lutas sociais, a realizar as conquistas constitucionais do direito à educação com políticas públicas duradouras no lugar de ofertas passageiras.

Aumenta a cada dia a demanda social por políticas públicas duradouras nessa esfera. A forte presença de jovens na EJA mostra a grande importância de uma política pública estável voltada para essa modalidade, a qual contemple a elevação da escolaridade com formação profissional a fim de contribuir para a integração sociolaboral desses cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade.

Para atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual, em geral, são excluídos, o Governo Federal instituiu o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos, o PROEJA, assim denominado inicialmente. Originário do Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005 e revogado pelo Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006, passando a chamar-se Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o programa, inicialmente, teve como base de ação a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, tendo em vista a experiência de educação profissional com jovens e adultos que algumas instituições da Rede já desenvolviam. Essas experiências, em diálogo com os pressupostos referenciais do programa, indicavam a necessidade de ampliar seus limites, tendo como horizonte a universalização da educação básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, com o foco para o acolhimento de jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas.

Com a revogação do Decreto nº 5.478/2005, pela promulgação do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, diversas mudanças ocorreram no programa, tais como: a ampliação da abrangência, referente ao nível de ensino, pela inclusão do Ensino Fundamental, e, em relação à origem das instituições que podem ser proponentes, pela admissão dos sistemas de ensino estaduais e municipais e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto.

§ 1º O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional:

I – formação inicial e continuada de trabalhadores; e

II – educação profissional técnica de nível médio.

§ 2º 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 iniciada e continuada de trabalhadores, nos termos do art. 3º, § 2º, do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004; e

II – ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, nos termos do art. 4º, § 1º, incisos I e II, do Decreto nº 5.154, de 2004.

§ 3º O PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas, pelos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional, vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”), sem prejuízo do disposto no § 4º deste artigo.

O PROEJA, agora existindo como política pública por meio da lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, artigo 39, vem enfrentando desafios, entre eles, a inclusão de jovens e adultos, com trajetórias escolares inconstantes, que anseiam por uma formação profissional não apenas para o mercado, mas para a vida.

### **Juvenilização da EJA: um fenômeno dos anos 90**

No final dos anos 60, anos de ditadura, os jovens foram silenciados. Esse silêncio fez-se também, na área educacional, pois os jovens foram os atores principais de recusa ao regime autoritário instalado nos anos sessenta. Portanto, esperava-se que essa categoria fosse esquecida. Entretanto, com a abertura política iniciada nos anos oitenta e com a volta da democracia, ela reaparece nos debates e discussões.

Nos últimos anos, a EJA foi ficando cada vez mais juvenil. A partir dos anos 90, começa a surgir, no panorama brasileiro, o fenômeno do rejuvenescimento em uma modalidade, historicamente, dirigida mais ao público adulto que ao público jovem.

Além da permanência das desigualdades educacionais, pois quando olhamos para a relação idade-série, muitos jovens que já deveriam ter

concluído o Ensino Médio ainda o estão cursando, os problemas, quanto ao mercado de trabalho, aumentaram.

Em face da expansão do desemprego e da pobreza juvenil, algumas políticas públicas foram implementadas no Brasil, particularmente a partir da segunda metade da década de 90, na tentativa de superar os problemas sociais decorrentes dessa situação. São iniciativas como ONGs e instituições sociais diversas que envolvem governos em diferentes níveis.

Dentre os fatores que contribuem para que muitos jovens procurem, cada vez mais precocemente, esta modalidade, podemos citar os fatores pedagógicos, políticos, legais e estruturais: a constante falta de professores na escola pública, a carência nas condições físicas e de material didático-pedagógico em muitas de nossas escolas e também os aspectos políticos e legais que facilitam o ingresso dos alunos cada vez mais cedo nesta modalidade, principalmente pelo rebaixamento na idade mínima para seu ingresso.<sup>1</sup>

## Como a juventude chega à EJA

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

Nos últimos 30 anos, o perfil dos que estão nas salas de educação de jovens e adultos (EJA) não é mais o de pessoas que nunca estiveram na escola. Nas salas de EJA, os jovens que tiveram uma passagem breve e com poucas aprendizagens na escola são maioria.

A EJA foi se tornando cada vez mais juvenil. No passado, quando havia um contingente alto de população da zona rural chegando às cidades, essa modalidade teve a função de proporcionar o acesso à educação aos que nunca tiveram. Entretanto, nas três últimas décadas, prevaleceu a função de aceleração de estudos para jovens com defasagem na relação idade-série. Temos hoje, na EJA, uma população que foi fruto de vários processos de exclusão escolar: repetição, evasão, ingresso precoce no mundo do trabalho.

É bastante comum encontrar-se dois tipos de alunos: o adulto, frequentemente migrante da zona rural, que tem uma representação

<sup>1</sup> Segundo a Lei vigente, LDB (Lei de Diretrizes e Bases) sob o Nº 9394/96, no que se refere à educação de jovens e adultos, determina que a idade mínima para o ingresso no ensino médio é de 18 anos.

da escola bastante tradicional. Embora tenha sido excluído, ele aspira usufruir o direito à educação. Mas não tem experiência. É mais lento nas estratégias de resolução de problemas. O segundo tipo de alunos é o grupo dos adolescentes. Eles já são urbanos e tiveram acesso a uma escola, mas viveram experiências de insucesso e exclusão. O primeiro grupo tem uma visão mais positiva da escola. O outro a vê de forma negativa: contesta a autoridade professoral, não atribui um valor intrínseco ao conhecimento escolar e está lá porque precisa do diploma.

O perfil do jovem da EJA não é o vestibulando, o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal. É o jovem, como o adulto, também excluído da escola, mas com maiores chances de concluir o Ensino Fundamental ou mesmo o Ensino Médio. “É bem mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana” (OLIVEIRA, 1999, p. 60). Como também aponta ANDRADE (2004, p. 50):

são jovens que, por uma série de motivos, precisaram abandonar a escola; vivem em periferias, favelas, vilas e bairros pobres, principalmente nas grandes cidades; são majoritariamente negros; circulam no espaço escolar um “incansável” número de vezes, com entradas, saídas e retornos, após o período estabelecido como o próprio para a vida escolar (de 7 a 14 anos).

Essas saídas e retornos determinam a produção da situação de fracasso escolar. Os mesmos jovens que foram excluídos desse sistema escolar são aqueles que atualmente regressam e encontram, nesse espaço, a mesma escola que deixaram e dificilmente conseguem se adequar a ela.

É como se a situação de exclusão da escola regular fosse, em si mesma, potencialmente geradora de fracasso na situação da escolarização tardia. [...] a exclusão da escola coloca os alunos em situação de desconforto pessoal em razão de aspectos de natureza mais afetiva, mas que podem também influenciar a aprendizagem (OLIVEIRA, 1999, p. 62).

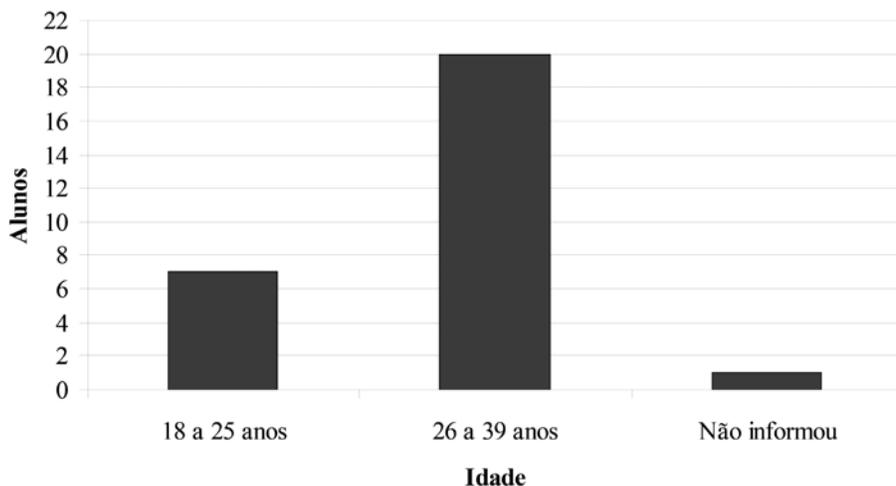
O reflexo dessa exclusão, infelizmente, está na permanência dos jovens na situação de oprimidos na sociedade em que vivem. É o resultado da entrada e saída contínuas dos jovens aos bancos escolares. Mesmo assim, percebemos uma insistência desses jovens na permanência dentro da escola, principalmente, por reconhecerem e acreditarem no quanto ainda é imprescindível a escolarização para o acesso a empregos e possibilidades de melhoria na condição de vida. “[...] Apesar de esses jovens terem todos os motivos compreensíveis para não voltar à escola, a ela retornam, mesmo sabendo dos limites e das dificuldades que lhes são colocados para construir uma trajetória escolar bem-sucedida” (ANDRADE, 2004, p. 50). Essa estratégia de escolarização dos jovens é muito mais produto de esforço e mobilização individual do que de um efetivo investimento familiar.

## 5 Juvenilização e suas causas: análise a partir de um estudo de caso

Este estudo desenvolveu-se, basicamente, com alunos do PROEJA do IF Fluminense *campus* Campos-Centro do curso Técnico em Eletrotécnica (noturno – módulo VI), com alunos da 3ª série do Ensino Médio EJA do Colégio Estadual João Guimarães (CEJG) em Italva/RJ e com os dados de matrícula do curso Técnico em Eletrotécnica (noturno) do ano de 2010 disponibilizados pelo registro acadêmico do IF Fluminense *campus* Itaperuna. Por meio de questionário, os alunos da EJA e do PROEJA, deixaram seus depoimentos por escrito, o que tornou possível obter o material necessário para o desenvolvimento da pesquisa. Por estar no fim do ano letivo de 2010 e na semana de provas, não foi possível realizar a pesquisa com um número maior de alunos, pois muitas turmas já haviam saído.

No IF Fluminense *campus* Campos-Centro, dos 28 alunos que participaram da pesquisa, 7 estão na faixa dos 18 aos 25 anos, 20 entre 26 e 39 anos e apenas 01 não quis informar a idade, conforme mostra a Figura 1:

### IFF *campus* Campos-Centro Técnico em Eletrotécnica Proeja - Módulo VI (2010)



**Figura 1** - Faixa etária dos alunos do Proeja VI – IF Fluminense *campus* Campos-Centro (2010)

Observa-se que os sete alunos mais jovens que optaram pelo PROEJA veem nesse curso a chance de concluir o ensino médio e técnico ao mesmo tempo e com mais rapidez. Os mais adultos, que no caso desse curso no IFF *campus* Campos-Centro, são a maioria, esperam poder recuperar o “tempo perdido” e por trabalharem durante o dia, como se pode observar em alguns depoimentos ao serem interrogados sobre o motivo de sua opção pelo PROEJA:

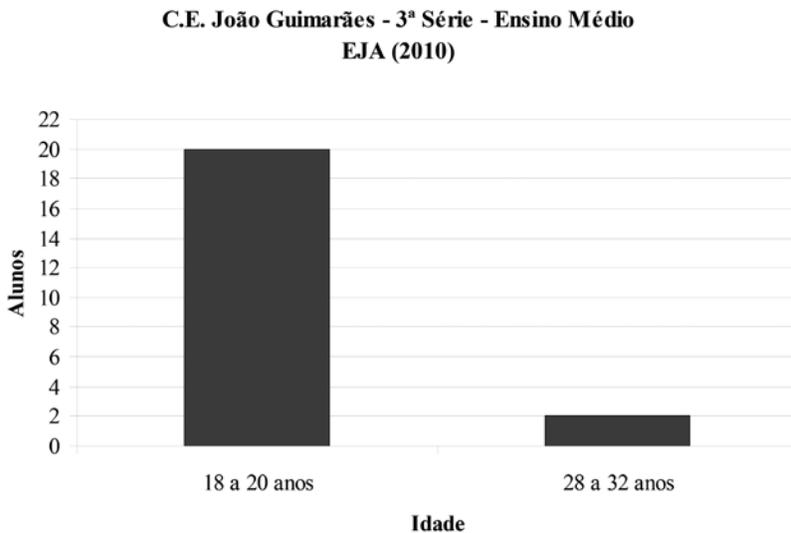
– “Por estar há vários anos sem estudar.” (C., 31 anos)

– “Porque eu só podia estudar à noite, por causa do trabalho.” (28 anos)

– “Pois me oferece a oportunidade de terminar o Ensino Médio e ao mesmo tempo me formar em técnico.” (31 anos)

Observa-se que entre os mais adultos, 07 possuem um histórico de repetência escolar e atribuem isso ao fato de necessitarem de trabalhar e não terem tempo disponível para estudar.

Já na 3ª série do Ensino Médio EJA do Colégio Estadual João Guimarães, dos 22 alunos que participaram da pesquisa, 20 estão na faixa 18 aos 20 anos, os outros dois 28 e 32 anos, respectivamente, conforme Figura 2 a seguir:



**Figura 2** - Faixa etária dos alunos da 3ª Série do Ensino Médio - modalidade EJA

Muitos são os fatores que atraem esses jovens para a EJA. Percebe-se que os alunos mais jovens da EJA do Colégio Estadual João Guimarães, quando perguntados sobre o motivo de sua opção, responderam, em sua maioria, que a necessidade de trabalhar os levaram a essa opção e outros por estarem há algum tempo parados, agora teriam a oportunidade de concluir o ensino médio de forma mais rápida, pois, no ensino regular, eles “perderiam” tempo, como se verifica em alguns depoimentos:

– “Porque eu fiquei um tempo parada e atrasei meus estudos, por isso optei pela EJA que é mais rápido.” (T, 20 anos)

– “Porque eu preciso trabalhar de dia e é de meu interesse terminar o ensino médio mais rápido.” (N., 18 anos)

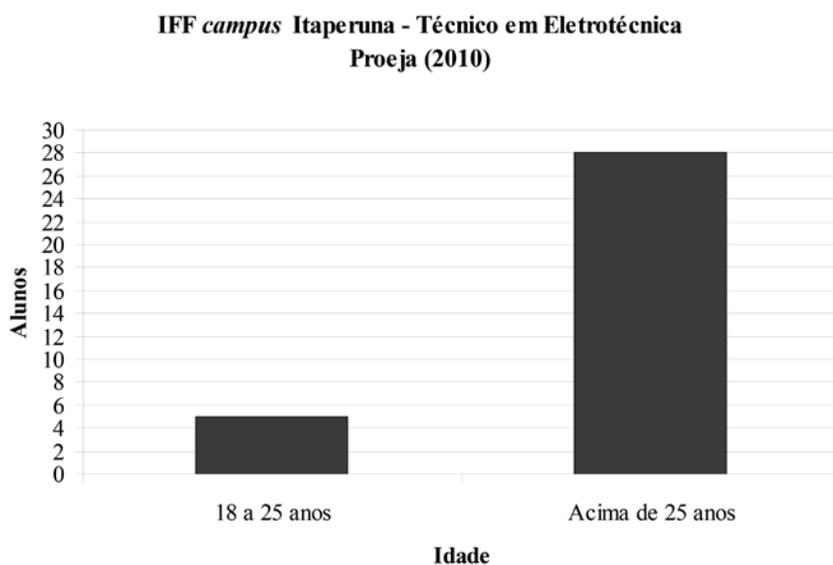
– “Por causa do meu trabalho.” (M., 19 anos)

Os dois alunos mais adultos justificaram sua opção dizendo:

– “Para terminar meu Ensino Médio mais rápido. Estava muito tempo parada.” (D, 28 anos)

– “Por ser um estudo mais rápido.” (C, 32anos)

De acordo com os dados disponibilizados pelo registro acadêmico do IF Fluminense *campus* Itaperuna, no ano de 2010, a turma 20101.052.1N do curso Técnico em Eletrotécnica Proeja, no 1º semestre, era formada por 33 alunos. Desse total, apenas 05 estão na faixa dos 18 aos 25 anos.



**Figura 3** - Faixa etária dos alunos matriculados na turma 20101.052.1N do curso Técnico em Eletrotécnica Proeja, 1º semestre – IF Fluminense *campus* Itaperuna (2010).

Observa-se que tanto nas turmas do IFF campus Campos-Centro quanto na do *campus* Itaperuna, a procura por essa modalidade de Ensino é maior entre os alunos acima de 25 anos, o que não acontece com a EJA do Colégio Estadual João Guimarães.

Aos alunos da 3ª série do Ensino Médio EJA do Colégio Estadual João Guimarães foi acrescentada ao questionário a pergunta “Caso houvesse em sua escola o Ensino Médio integrado ao Ensino Profissionalizante, na modalidade PROEJA, você se interessaria em cursá-lo? Por quê?” Todos foram unânimes em responder que sim, pois, assim, estariam concluindo médio e técnico ao mesmo tempo.

### Considerações finais

Por meio deste estudo, observa-se que a procura dos alunos adultos pelo PROEJA, especificamente, no IF Fluminense *campus* Campos-Centro e *campus* Itaperuna, é grande já que o adulto, com histórico de exclusão escolar, almeja o direito à educação e pretende uma colocação rápida no mercado de trabalho. Enquanto na EJA do CEJG a procura maior é do público jovem, que deveria estar cursando o ensino regular, mas, como também aspira ingressar no mundo do trabalho de forma mais rápida, opta pela EJA.

Considerando as respostas à pergunta acrescentada ao questionário feito aos alunos da EJA do CEJG, vale refletir que, se aos alunos jovens da rede estadual de ensino (Estado do Rio de Janeiro), fosse oferecida a modalidade PROEJA, certamente, essa situação mudaria. Haveria, assim, uma procura maior de jovens pelo Proeja do que pela EJA mas, apenas a rede federal de ensino, no caso do Estado do Rio de Janeiro, oferecendo essa modalidade, não é o suficiente para atender à demanda.

Percebe-se que a cada dia o jovem e o adulto têm se conscientizado de que sem estudo não se consegue colocação satisfatória no mercado de trabalho e reconhece que a escola ainda apresenta-se como possibilidade de promoção social. Por isso, tanto jovens quanto adultos estão “correndo atrás do tempo perdido” para acelerar os estudos ingressando-se na EJA e no PROEJA.

### Referências

ANDRADE, E. R. *Os jovens da EJA e a EJA dos jovens*. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de.; PAIVA, Jane (Orgs.). Educação de jovens e adultos. Rio

de Janeiro: DP&A, 2004, p. 43-54.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: PROEP, 1998.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. *Lei Federal nº 11.741, de 16 de julho de 2008*. Dá nova redação aos artigos 37, 39, 41 e 42 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 5478 de 24 de junho de 2005*.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006*.

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

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 12, p. 59-73, 1999.

VENTURA, J. *O Planfor e a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: A Subalternidade Reiterada*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense. Niterói/RJ, 2001.

**ANEXOS**  
**PÓS PROEJA - IF Fluminense *campus* Itaperuna/RJ**  
**QUESTIONÁRIO**

Aluno(a): \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_

1 – Por que você optou pelo PROEJA?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2 – Cite a escola na qual você estudava antes de ingressar no PROEJA e o ano. Já parou de estudar alguma vez?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3 – Você tem alguma profissão? Você trabalha?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4 - Você deseja cursar um ensino superior?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5 – Qual é a melhor qualidade que você atribui a um professor?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6 - Você já foi reprovado alguma vez? Qual a principal causa que você atribui a este fato?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7 – O que é um bom aluno para você?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8 – Quais são os aspectos positivos e negativos que você identifica na escola?

---

---

9 – Qual a importância do saber?

---

---

**Pergunta acrescentada ao questionário da EJA do Colégio Estadual João Guimarães:**

10 – Caso tivesse em sua escola o Ensino Médio integrado ao Ensino Profissional, você se interessaria em cursá-lo? Por quê?

---

---

## Pela EJA em busca do trabalho

Derci Rangel Coelho\*

Luciana Custódio Soares\*\*

### Resumo

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino amparada por lei e voltada para as pessoas que não tiveram acesso, por diversas razões, ao ensino regular na idade própria. O presente estudo objetivou analisar a EJA no contexto da educação no Brasil e mais especificamente em Campos dos Goytacazes/RJ, avaliando os resultados de uma pesquisa realizada com alunos do Colégio Estadual Desembargador Álvaro Ferreira Pinto e do Núcleo Avançado do Centro de Estudos Supletivos (NACES) do Instituto Federal Fluminense, *Campus* Campos Centro, em Campos dos Goytacazes. Constatou-se que a maioria dos estudantes era do sexo feminino e que pretendiam realizar-se pessoalmente, buscando, na escolarização, possibilidades de serem inseridos no mercado de trabalho e continuarem seus estudos e também que pudessem ser vistos com “outros olhos” pela sociedade.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Escolarização. Mercado de trabalho.

### Abstract

*The Young and Adult Education is a teaching modality supported by law and directed to people who hadn't access, for several reasons to regular teaching in the*

---

\* Licenciada em Pedagogia e Magistério das Matérias do Ensino Médio e Orientação Educacional pela Faculdade de Filosofia de Campos; professora da Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio de Janeiro; pós-graduada do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no IFF Campos / RJ.

\*\* Orientadora: Assistente Social, Especialista em Serviço Social Contemporâneo, Professora convidada da Pós - Graduação PROEJA.

*appropriated age. The attendant study aimed to analyze the YAE (Young and Adult Education) in the context of education in Brazil and more specifically in Campos dos Goytacazes, evaluating the search results done with students of a public school C. E. Desembargador Álvaro Ferreira Pinto and Advanced Core of Supplementary Study Center (ACSSC) of Federal Institute Fluminense, Campus Center, in Campos dos Goytacazes/RJ. Concluded that the most of students were female sex and wanted to achieve themselves looking for at the schooling, possibilities of been inside the labor market and continue their studies and could be seen with "other eyes" by society.*

**Key words:** *Young and Adult Education. Schooling. Labor market.*

## Introdução

O presente artigo tem por objetivo destacar o estudo na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Campos dos Goytacazes, especificamente no Colégio Estadual Desembargador Álvaro Ferreira Pinto (C.E.D.A.F.) e da EJA no Instituto Federal Fluminense (IFF) Campus Campos Centro. Esta modalidade de ensino é ofertada aos jovens, adultos e idosos objetivando desenvolver suas capacidades, enriquecer seus conhecimentos e melhorar suas competências ou os orientando a fim de atender suas necessidades e as da sociedade.

A EJA compreende a educação formal e permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação/informal existente em uma sociedade educativa e multicultural, na qual se reconhecem os enfoques baseados na prática (Art. 3º da Declaração de Hamburgo sobre Educação/de Adultos<sup>1</sup>).

O interesse pelo estudo surgiu a partir da observação do crescimento do perfil jovem na EJA do C.E.D.A.F. nos últimos três anos, fator que nos levou a questionar o elevado número de jovens que migraram para esta modalidade de ensino e sua progressiva procura pela formação técnica.

O processo de escolarização de Jovens e Adultos ofertados no Município de Campos é realizado no horário noturno, com entrada no Fundamental com quinze anos, totalizando 3200 horas. Aos dezoito anos,

---

<sup>1</sup> A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem formal ou informal, nas quais as pessoas consideradas "adultas" pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento, aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem se reconhecer.

pode ingressar no Ensino Médio, sendo a carga horária de quarenta e cinco minutos hora/aula, totalizando 2400 horas de estudo.

Falar em Educação de Jovens e Adultos nos faz pensar em uma dívida social que gerou grandes perdas e que nos leva a refletir sobre a necessidade de políticas inclusivas: equalizadoras e qualificadoras, no atendimento à demanda que, atualmente, tem sido ampliada, em particular, pela intensa vinda dos jovens em busca da escolarização.<sup>2</sup>

Este estudo tem por finalidade contribuir, na EJA, para a ampliação dos canais de discussão acerca da educação como um fator que forma ou “deforma”, para o mercado e dá formação permanente de espaços fundamentais de reflexão no desejo de construir uma educação de qualidade para todos.

A oferta de trabalho no município de Campos dos Goytacazes é considerada restrita, pois sua base econômica sofre o predomínio da produção agrária com grande absorção de mão-de-obra barata. Embora com as mudanças impostas pelo desenvolvimento vislumbrem-se novos postos de trabalho, sobretudo, no campo do petróleo e estes exigem do trabalhador um novo perfil. A escolarização continua sendo fator que dificulta este processo, pois permanecem num espaço onde a competitividade e a qualificação “ditam” as regras. O jovem precisa adequar-se, enquadrar-se neste perfil e, conseqüentemente, acelerar sua escolarização, especializando-se, profissionalizando-se, buscando possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

Para que possamos analisar as questões filosóficas, sociais e políticas que envolvem a EJA, precisamos levantar alguns pontos relevantes da sua história.

## **Contexto histórico da EJA**

Ao se discutir a EJA no contexto histórico brasileiro, identifica-se que a mesma vem ocupando seu espaço numa sequência cronológica buscando valores e funções para os alunos que não tiveram acesso ao ensino regular na idade própria, e não foram inseridos no mundo do conhecimento / escolarização ou não tiveram acesso ao mundo do trabalho, muito menos foram formados numa educação permanente ou continuada.

As discussões realizadas até o presente momento levam a reafirmar que a educação é excludente. Segundo Kuenzer (2007), a expressão

<sup>2</sup> CURY, Jamil. Parecer 11/00 do CNE: Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos

“excludente” diz respeito às formas de inclusão no mercado de trabalho, pois, ao mesmo tempo em que apresenta o discurso de que todos têm oportunidades, demarca seu caráter meritocrático ao estabelecer critérios de seleção e permanência do indivíduo nos postos de trabalho. Na “inclusão excludente”<sup>3</sup>, a educação é dialeticamente relacionada às estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar, mas elas não correspondem aos padrões de qualidade, que permitem a formação de identidades autônomas intelectuais, capazes de acompanhar as mudanças com rapidez e eficiência e que possibilite uma educação continuada.

Para que possamos compreender esta dinâmica, necessário se faz buscar referências, ou seja: os marcos teóricos da Educação de Jovens e adultos.

Em 1940, começa a delinear-se um modelo de educação para todos os adolescentes e adultos analfabetos do país, surgindo novas exigências educacionais com intuito de aumentar o contingente eleitoral e de preparar mão-de-obra para o mercado em expansão, dando origem assim, à formação do trabalhador industrial. Inicia-se, neste mesmo período, o forte marco das campanhas de alfabetização que tinham objetivos de levar o estudante trabalhador a aprender a escrever o seu nome “ser alfabetizado é saber ferrar o nome”, tornando assim um eleitor de “voto de cabresto”.

No período de 1958 a 1964, o educador Paulo Freire implantou junto a outros educadores o Movimento de Cultura Popular. De Pé no Chão se Aprende a Ler e MEB: Movimento de Educação Brasileira. Dava-se início ao reconhecimento do trabalho de Freire, cujo “método” direcionava uma grande campanha nacional para defender a educação com o homem, denunciando a então vigente educação para o homem. A educação popular se concretiza em favor da transformação social, produção cultural voltada para as massas e destinada a elevar o nível de consciência social.

Porém, com o golpe Militar de 1964, os movimentos de educação e cultura popular foram destruídos e os seus educadores e aliados, cassados, presos e exilados. O MEB foi o único movimento de educação popular que sobreviveu, mas permaneceu sob vigilância, pois era considerado “ameaça à segurança nacional”.

Em 1967, iniciou-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBREAL, com objetivos político-sociais definidos, dirigidos e controlados pelo governo militar.

<sup>3</sup> Estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, competentes na resolução problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente.

A educação de adultos se vê contemplada na Lei nº 5.692/71 que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino do primeiro e segundo graus e dá outras providências, e que sob a orientação de uma filosofia educacional tecnocrata<sup>4</sup>, propõem o Ensino Supletivo.

O MOBREAL vigorou no Brasil, aproximadamente, vinte anos, sendo extinto em 1985. A partir da LDBEN – 9394/96, o Ensino Supletivo é substituído pela Educação de Jovens e Adultos, permanecendo só no caso dos exames.

De 1986 a 1990, é instaurada a Fundação Educar, que prevê recursos para o desenvolvimento da escolarização inicial de jovens e adultos em parcerias, com municípios e movimentos populares, dando-lhes plena autonomia na elaboração e execução da proposta.

No governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, entre 1994 e 1998, foi instituída a Comunidade Solidária, parcerias de universidades, empresas e uma organização não governamental de Brasília, o Programa Alfabetização Solidária – PAS, que teve e tem como professores, educadores populares com Ensino Fundamental completo, prometendo alfabetizar, em cinco meses, os jovens e adultos.

O Governo FHC criou um programa em nível nacional, Brasil Alfabetizado, que vem propor uma alfabetização, com projeto pedagógico e formação de alfabetizadores, com parcerias responsabilizando-se pelos recursos dos projetos, tendo como fundamento aproveitar e incentivar experiências já existentes.

As pesquisas sobre a EJA, neste país, têm sido direcionadas para atender às demandas de governos. Especificamente; aos interesses da elite, da classe dominante, com ações formuladas para favoráveis aos empresários, aos banqueiros, aos latifundiários. A dualidade citada anteriormente permanece na educação. Não se fazem políticas públicas para a juventude pobre e trabalhadora, que vem sendo lesada em seus mais elementares direitos, como o direito à educação de qualidade. Esta dívida social não foi reparada para com os quais não tiveram acesso ao domínio da escrita e da leitura e nem aos bens sociais, significando, a perda de um instrumento imprescindível para estar inserido no mundo em transformação.

Na contemporaneidade, a EJA vem sendo tema de políticas públicas, mas seus impactos são geralmente insatisfatórios, pois muitas propostas não vêm sendo atingidas. E os objetivos proclamados na legislação não estão sendo postos em prática devido a fatores de ordem política e operacional.

<sup>4</sup> Aquele que faz prevalecer o aspecto técnico de um problema em detrimento do social.

A questão da educação e do trabalho deve ser analisada num contexto de grande complexidade. Tomando como nosso eixo de reflexão a relação entre as políticas educacionais e as do trabalho, percebemos que esta realidade é pouco conhecida e apresenta questões significativas que nos desafiam e nos provocam.

O PROEJA foi regulado pelo Decreto nº 5840/2006, que demonstra a proposta governamental de atender à demanda de Jovens e Adultos (pela oferta de educação profissional técnica de nível médio), que com sua história específica, acabaram por ser excluídos do processo de Ensino Regular.

Esta modalidade de ensino deve ser implantada na perspectiva de um Projeto Político Pedagógico Integrado (PPPI), traduzido por meio de ações que viabilizem um Currículo Específico. Essa peculiaridade exigirá a articulação entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma integrada.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) refere-se à construção do conhecimento, busca articular os jovens e adultos para uma reflexão relacionada aos saberes e experiências da vida, visando prepará-los para uma educação permanente que os permita participarem do processo produtivo da economia.

Desta forma, a EJA vem sendo construída por ações que se confundem entre o Estado, com suas atribuições e os Governos, no que se refere a sua efetivação. Segundo Moll (1998, p. 203), esta situação tem feito com que não se estabeleça a continuidade para os diversos programas implementados na área de jovens e adultos em nosso país. Cumpre, no entanto, ressaltar que, embora o PROEJA, hoje, se encontre dentro de uma perspectiva que se respalda no artigo 10 da LDBEN, tornam-se necessários investimentos também no campo da qualificação dos agentes que irão atuar com estes sujeitos sociais, ou seja, os professores.

Um segundo fator a ser destacado é a ausência de estruturação dos canais de discussão em torno da EJA (formação profissional, currículo, competências), mesmo com o advento de uma proposta mais sólida como o PROEJA.

Segundo Frigotto (2006), um terceiro fator é a proposta atual voltada para a expansão do PROEJA em níveis municipal e estadual, o que demandará um grande investimento nestes setores ou gerará maiores distorções devido ao passado tão presente na educação no Brasil das propostas “vindas de cima para baixo” sem promoção de ajustes ou pactuação por parte dos estados e dos municípios.

## Perfil do estudante da EJA

Como sabemos a EJA é uma modalidade da Educação Básica que tem por objetivo atender a um público que busca a aceleração do processo de escolarização e ao qual foi negado o direito à educação durante a infância e/ou adolescência, seja pela falta de vagas seja pelo sistema de ensino ou pelas suas condições socioeconômicas desfavoráveis.

Para que se considere a EJA como uma modalidade educativa no campo do direito, é necessário superar esta concepção dita compensatória<sup>5</sup>, cujos fundamentos são a de recuperação de um tempo de escolaridade perdido e negado no passado. Nesta busca, é preciso procurar uma concepção mais ampla de tempo/espço de aprendizagem onde a juventude e a vida adulta devem ser vistos como “tempos de aprendizagens”. Os Artigos 10 e 20 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>6</sup> – LDBEN –, de 1996, fundamentam essa concepção enfatizando a Educação como direito que se afirma independente do limite de idade.

É preciso refletir sobre a parcela da população a ser atendida pela Modalidade EJA, suas características e especificidades. Tal reflexão servirá de base para elaboração de processos pedagógicos específicos para esse público. São homens e mulheres, trabalhadores, empregados e/ou desempregados, ou ainda em busca do primeiro emprego, filhos, pais e mães, moradores urbanos, de periferias, favelas e vilas. Estes jovens e adultos trazem a marca de exclusão social, mas são sujeitos do tempo presente e do tempo futuro,

<sup>5</sup> Embora esta concepção traga em seu bojo uma proposta de compensação, não pode ser considerada válida na medida em que as suas ações baseiam-se em uma perspectiva de tempo que não é mensurável e que coloca toda a gama de responsabilidade no sujeito, sem analisar, de forma profunda os fatores que geraram tal processo. No caso específico, ou em especial naqueles que saem da escola devido a poucas condições de sobrevivência, este fator assume a característica perversa e típica do Sistema Capitalista.

<sup>6</sup> Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

- I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;
- II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;
- III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;
- IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
- V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
- VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.

Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios.

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

- I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;
- II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;
- III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;
- IV - filantrópicas, na forma da lei.

que permanecem excluídos do sistema de ensino, por apresentarem um tempo maior de escolaridade devido a repetências e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola ou não puderam permanecer em função da entrada precoce no mercado de trabalho ou por falta de escolas em seu território.

Jovens e adultos que retornam à escola muitas vezes o fazem por exigência do mercado de trabalho ou pelo desejo de melhorar de vida ou ainda devido às pressões do mundo do trabalho. São sujeitos de direito, trabalhadores que participam concretamente da garantia de sobrevivência do grupo familiar ao qual pertencem (BRASIL.MEC, 2000).

A juventude vem ocupando o centro das atenções do Estado, seja por parte do discurso ou das propostas governamentais. Todos os gestores deste país se vêem obrigados a dar resposta aos alarmantes indicadores, como desemprego, a falência do sistema educacional, o uso abusivo de drogas, a gravidez precoce, entre outros.

## **Perfil dos alunos da EJA e o mercado de trabalho**

Atualmente, os alunos da EJA são muito mais jovens que adultos. Segundo Brunel (2004, p. 86), alguns pararam há muito tempo de estudar; outros são recém-egressos do ensino regular, e a maioria possui um histórico de várias repetências.

Estes jovens, quando chegam a frequentar esta modalidade estão desmotivados, desacreditados com a escola regular e com suas histórias de vida. Muitos deles buscam a escolarização porque sentem - se perdidos no contexto atual, em relação ao emprego e à importância do conhecimento para sua vida e ainda veem uma possibilidade de inserção no mercado de trabalho.

Brunel (2004, p. 96) destaca ainda que os jovens que frequentam a EJA constroem sua trajetória de escolarização básica fora dos padrões de ensino definidos pela denominada escola regular.

Do ponto de vista do mercado de trabalho, entre os jovens do C.D.A.F.P. cerca de 10% (dez por cento) encontram-se desempregados. Entre os que encontram vagas, dificilmente são contratados formalmente e os salários são baixos.

Estes jovens são herdeiros de uma promessa de integração social que nunca se efetivou, não revelam entusiasmo quanto à possibilidade de inserção no mercado de trabalho, e ainda compartilham da ideia de que por meio dos estudos e de um trabalho vão alterar sua condição de pobreza.

Os jovens acreditam que a educação/escolarização é uma alternativa para melhorar sua vida social. Sonham com um tipo de inserção educacional que dificilmente conseguem alcançar (medicina, administração, direito, engenharia), revelando uma aceitação acrítica das determinações advindas da concepção de mundo das elites.

O primeiro mito tem a ver com a “onda jovem”. O problema não é demográfico porque diminuiu o número de pessoas com quinze a vinte quatro anos no total da população. Hoje, menos de 20% da população encontram-se nesta faixa etária.

A passagem da adolescência para a vida adulta, atualmente é bem diferente do que era há vinte ou trinta anos. Exige maiores expectativas quanto às possibilidades e outras definições em termos de faixas etárias. Então, seria inviável nos embasarmos apenas nesta teoria.

O segundo mito é o da exclusão. Dizer que o fato de o jovem viver na condição de exclusão, de estar desempregado é um problema educacional?

Não é novidade falar que a educação no Brasil sempre foi para poucos. Contudo, os jovens de hoje estão muito mais escolarizados do que aqueles de há poucas décadas. Entretanto, não podemos perder de vista que estes níveis se confundem ou tornam – se contraditórios diante dos “analfabetos funcionais”. Justificar, apontar que é um problema de escolaridade é fugir do problema da empregabilidade. É como se a questão fosse “apenas” procurar emprego e os encontrar. Concluimos que este fato somente poderá ocorrer se rompermos com a pobreza, o que viabilizaria o acesso de todos a escolarização.

Nos últimos doze anos, os empregos que mais cresceram no país foram o de domésticos, vendedores ambulantes e conservação e limpeza. Os requisitos exigidos, possivelmente, é o Ensino Médio. O mercado exige pessoas mais escolarizadas. O que se contrapõem aos objetivos da educação que deve ter valores muito mais nobres do que, exclusivamente, a questão funcional.

Há duas lógicas presentes no mundo do trabalho e da educação. Há uma contradição entre a lógica da produção capitalista que tem base no lucro, na exploração do trabalho, na competitividade, na mercantilização de toda produção humana. A lógica da educação tem o objetivo de formar

o ser humano, pautar-se pela socialização do conhecimento, o diálogo, a discussão, a aprendizagem, a humanização, a emancipação, livrar-se da opressão, individualidade, participação construtiva e a defesa dos direitos de cidadania.

A formação integrada da educação geral e profissional no Ensino Médio tem, teórica e metodologicamente, potencial para superar a prática unilateral e alienadora da produtividade capitalista na formação do cidadão.

O terceiro mito está ligado à inovação técnica. Ela está exigindo pessoas com maior qualificação e com mais conteúdo (outros conhecimentos que fogem ao saber apenas técnico).

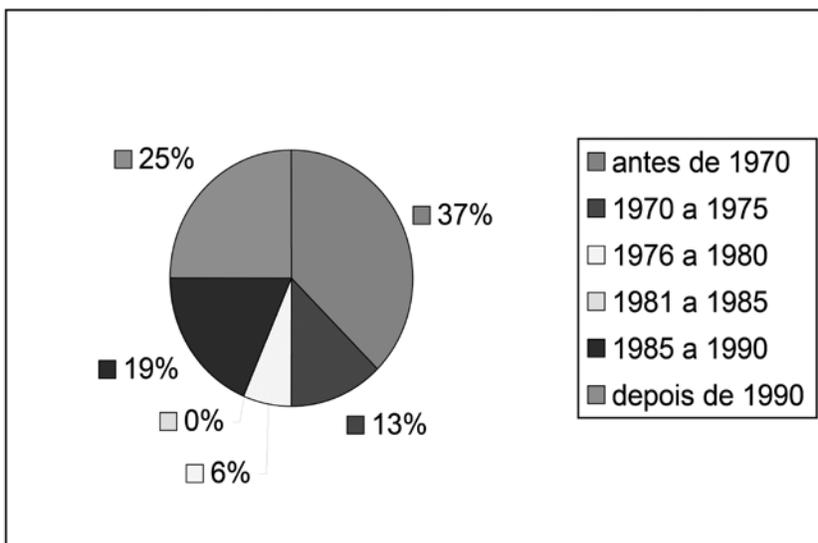
Logo a questão da inovação tecnológica precisa ser avaliada em detalhes, pois se poderá pensar que o “problema do jovem” são suas deficiências diante dos mitos apresentados. É preciso refletir a respeito dos mecanismos que conduzem os estudantes jovens trabalhadores a resgatarem a escolarização.

Com o objetivo de contribuir para a análise deste tema, aplicou-se um questionário aos alunos do Colégio Estadual Desembargador Álvaro Ferreira Pinto e do Núcleo Avançado do Centro de Estudos Supletivos (NACES) do Instituto Federal Fluminense, *Campus* Campos Centro, que teve como base levantar dados referentes às expectativas quanto ao seu processo de escolarização.

As questões analisadas envolveram questionários realizados em cada escola, como mostra o Anexo 1.

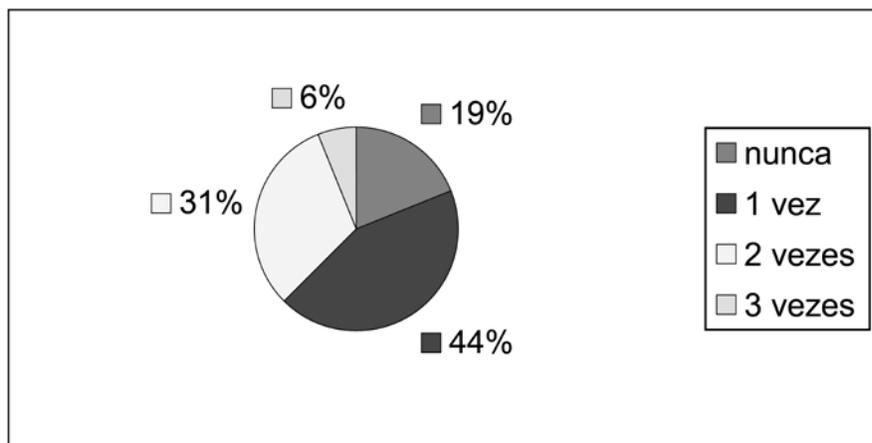
As Figuras, a seguir, mostram o resultado dos questionários aplicados, mas não contemplam todos os temas pesquisados, citam apenas os mais significativos para o debate do tema central deste artigo.

Analisando a Figura 1, conclui-se que 37% dos entrevistados nasceram antes de 1970 oferecendo uma mostra da participação considerável de pessoas adultas na EJA, por outro lado, em segundo lugar, encontramos um percentual de 25% de alunos nascidos depois de 1990, demonstrando o crescimento do número de alunos jovens inseridos na educação noturna.



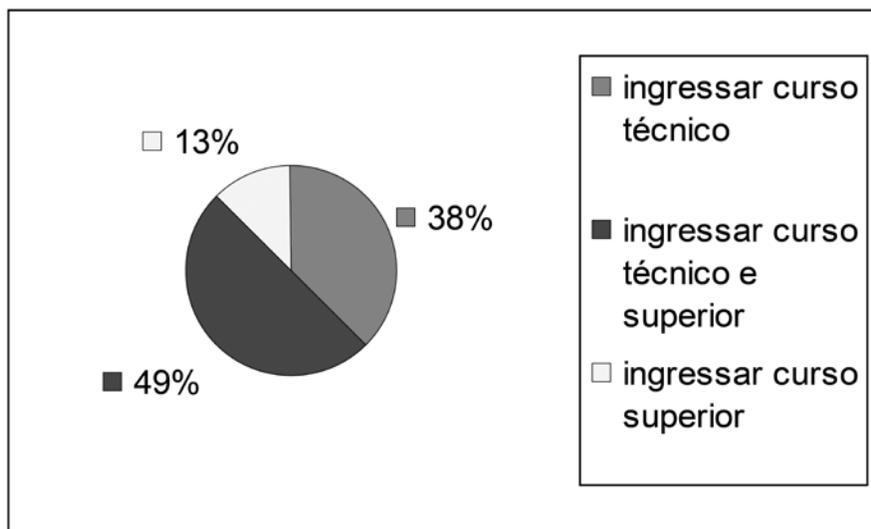
**Figura 1-** Ano de Nascimento dos discentes

Na Figura 2, em relação aos índices de repetência, conclui-se que o percentual de 44% (01 repetência) permanece como uma referência bastante importante para montagem do perfil dos alunos que hoje frequentam a EJA.



**Figura 2 –** Índices de repetência do discentes

Ao observar a Figura 3, conclui-se que, dos alunos entrevistados, 38% pretendem ingressar em curso técnico, ampliando as possibilidades de ingresso no mercado de trabalho.



**Figura 3** – Continuidade para a escolarização

Os dados levantados nos auxiliam a pensar em um apontamento extremamente importante, feito por Mário Del Pino ao afirmar que

No interior da escola e dos cursos de requalificação têm de ser desenvolvidas as relações que permitem fazer com que alunos e professores as pensem e sintam que todos se tornarão empregáveis. O discurso da empregabilidade afirma que a requalificação pode gerar as condições de se chegar ao emprego, mas como demonstramos anteriormente, não há no capitalismo a possibilidade concreta de satisfação de empregos. Não há geração de empregos e condições suficientes para atender a todos e todas (2001, p. 80).

A educação acaba tornando uma conquista pessoal, rompendo com a esfera do direito social que seria aquela capaz de favorecer, de forma igualitária, o direito à inserção e participação de todos os que dela necessitassem. Na medida em que se torna uma mercadoria, rompe intrinsecamente com o seu objetivo principal que é a contribuição para a formação de sujeitos políticos.

Romper com esta realidade e caminhar em prol de uma educação emancipatória é um dos desafios presentes na atualidade.

## Considerações finais

O interesse pelo tema surgiu a partir da observação do perfil jovem que vem crescendo na EJA do C.E.D.A.F.P. nos últimos três anos, fator que nos levou a questionar o elevado número de jovens que migraram para esta modalidade de ensino, muitas vezes, sentindo a necessidade e vontade de aprender mais e em busca da formação técnica, o mais rápido possível, objetivando possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

Falar em Educação de Jovens e Adultos nos remete a pensar em uma dívida social que gerou grandes perdas e que nos leva a refletir sobre a necessidade de políticas inclusivas equalizadoras e qualificadoras, no atendimento à demanda que, atualmente, tem sido ampliada, em particular pela intensa vinda dos jovens em busca da escolarização a curto prazo, procurando condições de empregabilidade com reais probabilidades de uma maior participação na sociedade afim de derrubar as barreiras sociais.

O trabalho permitiu verificar que os educandos ao passarem por esta modalidade de ensino aumentam sua autoestima, fortalecendo a confiança na sua capacidade de aprendizagem e dando-lhe esperança relativa: a possibilidade de serem inseridos no mercado de trabalho formal. Desta forma, ainda valorizando a educação como meio de desenvolvimento pessoal e social, este fato nos permite concluir que a EJA/PROEJA, embora carregue consigo implicações políticas, trouxe elementos que em muito ajudaram a tornar a sociedade um pouco mais justa no campo do conhecimento gerando possibilidades de compreensão do mundo atual.

Os dados obtidos revelam a trama que envolve os indivíduos em sua realidade de um mundo que exige deles formação escolar para continuarem a escrever seu papel de trabalhadores e trabalhadoras, implicados na relação de pais, mães, suporte econômico da família. A necessidade de trabalhar os tirou da escola e, hoje, a permanência no trabalho exige que eles retornem a ela. Ao mesmo tempo, reingressar na escola não parece decisão fácil, principalmente, quando são escassas as oportunidades oferecidas ou não se adaptam ao seu tempo disponível e, ainda requer uma reorganização da vida familiar e profissional e hábitos de estudo, como leitura e escrita.

A constatação de que jovens e adultos das classes populares, sujeitos sociais e culturais, constituem-se a grande demanda dos cursos da EJA, fortalece a convicção de que devem ser dadas oportunidades educacionais

para o restabelecimento de sua trajetória escolar de forma a adquirirem conhecimentos socialmente significativos. Desvelar e compreender os motivos que trazem de volta à escola parece condição primordial para se realizar uma intervenção educativa que possa contribuir significativamente para a educação desses sujeitos.

Faz-se necessário que os envolvidos nesse processo conheçam o perfil dos alunos que estão sendo atendidos por estas modalidades, levando em consideração que mesmo fora do ensino formal, são dotados de grande experiência de vida. Para efetivar esse programa algumas medidas são fundamentais: mais divulgação; parcerias com as empresas; elaboração de um projeto político pedagógico mais moderno e flexível; auxílio à permanência dos alunos; alimentação; bolsas de trabalho e material didático.

É preciso dar a EJA um espaço próprio, uma vez que sua classificação externa a educação formal coloca os seus alunos num permanente campo de inclusão/ exclusão reforçando o campo das desigualdades sociais e/o seu não reconhecimento enquanto sujeitos sociais.

A motivação de escrever este artigo veio da vontade de mostrar a realidade e a ilusão da Educação de Jovens e Adultos, sistematizando e aprofundando a reflexão sobre o significado da EJA, aumentando o conhecimento sobre a mesma, reconstruindo a história da educação do povo, de um tipo de educação que visa despertar, nos setores menos favorecidos da população, uma consciência política que lhes possibilite uma maior participação no processo histórico do país.

## Referências

BASTOS, L. C. *Incentivos à Leitura na Educação de Jovens e Adultos*. Disponível em: <[http://www.abl.com.br/anais16/sem01pdf/sm01ss\\_13\\_03.pdf](http://www.abl.com.br/anais16/sem01pdf/sm01ss_13_03.pdf)>. Acesso em: 4 nov. 2010.

BEZERRA, Maria Emilia Barreto et al. Processo seletivo aplicado ao aluno do PROEJA no IFRN: includente ou excludente? In: *Dialogando PROEJA: algumas contribuições*. Campos dos Goytacazes/RJ: Essentia Editora, 2009.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da CD com comentários de Demerval Saviani. São Paulo: Cortez, 1990.

BRUNEL, Carmem. *Jovens cada vez + jovens na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre/RS: Ed. Mediação, 2004.

CORDEIRO, Denise; COSTA, Eduardo Antonio de Pontes. Jovens pobres e a educação profissional no contexto histórico brasileiro. *Revista Eletrônica Trabalho Necessário*, UFF, Niterói, RJ, v. 4, n.4, p. 1-18, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 45.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GENTIL, V. K. EJA: *Contexto Histórico e Desafios da Formação Docente*. Disponível em: <[http://www.cereja.org.br/arquivos\\_upload/Viviane%20Kanitz%20Gentil\\_nov2005](http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/Viviane%20Kanitz%20Gentil_nov2005)> Acesso em: 14 nov. 2008.

KUENZER, Acácia. Competência como Práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 30, p. 81-93, 2004.

KUENZER, Acácia. Educação cidadã, trabalho e desemprego: o possível como caminho para a utopia. In: AZEVEDO, José Clovis de et al. *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: UFRGS: Secretaria Municipal de Educação, 2000.

MELO, R.R.; FRANZI, J. *Experiência e Educação*: as Contribuições de Paulo Freire para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Disponível em: <<http://www.cori.unicamp.br/jornadas/completos/UFSCAR/ND1034%20-%20Juliana%20Franzi.doc>> Acesso em: 14 nov. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Programa de Integração Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)*. Documento Base (Ensino Médio), 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec>> Acesso em: 7 maio 2009.

MORAN, José M. *A educação que desejamos*: novos desafios e como chegar lá. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

PIERRO, Maria Clara Di. *Educação de Jovens e Adultos no Brasil*: questões face às políticas públicas recentes. Brasília: INEP/MEC, 1992.

PINO, Mauro Del. Política educacional, emprego e exclusão social, Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. In: GENTILLI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). São Paulo: Cortez/CLACSO, 2001.

## ANEXO I

### PESQUISA SOBRE EJA

---

#### QUESTIONÁRIO APLICADO NO C.E.D.A.F.P. E NACES DO IFF-CAMPUS CENTRO

---

Este questionário faz parte da pesquisa de Derci Rangel Coelho, pós-graduanda do IFF – Campos. A finalidade é conhecer melhor quem são os alunos, jovens e adultos, matriculados na EJA, e em que condições estão realizando seus estudos.

Desse modo, peço a você que responda com o maior cuidado e sinceridade as perguntas abaixo.

**Você não precisa se identificar** e todas as suas respostas serão confidenciais e sigilosas, ou seja, as questões serão apenas utilizadas para fins de pesquisa. Suas respostas serão analisadas para estabelecer um conjunto de informações destinadas a caracterizar o aluno da EJA.

#### 1 Sexo:

- (A) Masculino
- (B) Feminino

#### 2 Você se considera:

- (A) Branco
- (B) Pardo/Mulato
- (C) Negro
- (D) Amarelo
- (E) Indígena

### **3 Cite o bairro que você mora:**

---

---

### **4 Qual o seu ano de nascimento ?**

- (A) Antes de 1970
- (B) 1970 a 1975
- (C) 1976 a 1980
- (D) 1981 a 1985
- (E) 1985 a 1990
- (F) Depois de 1990

### **5 Qual o seu estado civil?**

- (A) Solteiro
- (B) Casado
- (C) Viúvo
- (D) Separado
- (E) Outro

### **6 Qual é a sua religião?**

- (A) Católica
- (B) Protestante, evangélico, pentecostal etc.
- (C) Espírita
- (D) Umbanda/candomblé
- (E) Outras
- (F) Não tenho religião

**7 Você trabalha?**

- (A) Não trabalho.
- (B) Trabalho, mas ainda dependo financeiramente da minha família.
- (C) Trabalho e não dependo financeiramente da minha família.
- (D) Trabalho e sustento outras pessoas.

**8 Se você trabalha, ele é:**

- (A) Formal
- (B) informal

**9 Quantas horas por semana você trabalha?**

- (A) Não trabalho.
- (B) Menos de 20 horas por semana.
- (C) Entre 20 e 44 horas por semana.
- (D) Mais de 44 horas por semana.

**9 Qual a sua atitude com relação a leitura?**

- (A) Só leio o que é necessário.
- (B) Ler é uma das minhas diversões preferidas.
- (C) Acho difícil ler livros até o final.
- (D) Ler é uma perda de tempo.
- (C) Não tenho tempo de ler.

**10 Em qual série você está cursando?**

- (A) 1º ano do Ensino Médio.
- (B) 1º ano do Ensino Médio da EJA.
- (C) 2º ano do Ensino Médio.

- (D) 2º ano do Ensino Médio da EJA.
- (E) 3º ano do Ensino Médio.
- (F) 3º ano do Ensino Médio da EJA.
- (G) Outros: \_\_\_\_\_

**11 Você já repetiu de ano?**

- (A) Nunca repeti de ano.
- (B) Sim, 1 vez.
- (C) Sim, 2 vezes.
- (D) Sim, 3 vezes.
- (E) Sim, mais de 3 vezes

**12 Por que você escolheu o Ensino de Jovens e Adultos?**

---

---

**13 Você pretende dar continuidade aos seus estudos:**

- (A) Não pretendo dar continuidade.
- (B) Pretendo ingressar num curso técnico.
- (C) Pretendo ingressar num curso técnico e depois no curso superior.
- (D) Pretendo ingressar só no curso superior.

**14 Você sabe usar o computador?**

- (A) Sim
- (B) Não

**15 Você usa computador na escola?**

- (A) Sim

- (B) Não
- (C) Não há computador na minha escola

**Responda a partir da questão 16, com que frequência estas coisas acontecem na sua escola.**

**16 Os professores tem que esperar muito tempo até que os alunos façam silêncio?**

- (A) Nunca
- (B) Na maioria das vezes
- (C) Em todas as disciplinas

**17 Os professores continuam a explicar até que todos os alunos entendam a matéria?**

- (A) Nunca
- (B) Na maioria das vezes
- (C) Em todas as disciplinas

**18 Há desordem e barulho na sala de aula?**

- (A) Nunca
- (B) Na maioria das vezes
- (C) Em todas as disciplinas

**19 Os alunos procuram os professores quando precisam de ajuda?**

- (A) Nunca
- (B) Na maioria das vezes
- (C) Em todas as disciplinas

## **20 Os alunos relacionam-se bem com os professores?**

- (A) Nunca
- (B) Na maioria das vezes
- (C) Em todas as disciplinas



## Educação de Jovens e Adultos: o compartilhamento de experiências individuais por alunos migrantes e suas variantes no município de Armação dos Búzios, RJ

Elielson José Dias \*

### Resumo

Este artigo tem por finalidade possibilitar uma análise mais substancial dos resultados positivos obtidos na Educação de Jovens e Adultos nas escolas do Município de Armação dos Búzios, sendo eles provenientes do compartilhamento de experiências individuais vividas, principalmente, por alunos migrantes, oriundos das mais variadas regiões do Brasil. Desta forma, discute-se o formato das famílias em todos os seus aspectos, os meandros das causas que fomentam o êxodo rural, o acolhimento da cidade receptora e, finalmente, o exercício de adaptação e retomada da vida cotidiana econômica e social por parte dos migrantes erradicados nessa pequena, porém intrigante região praiana.

**Palavras-chave:** Necessidade. Migração. Adaptação. Amizade. Acolhimento. Compartilhamento. Integração. Cidadania.

### Abstract

*This article aims to enable a more substantial analysis of the positive results obtained in the Youth and Adult Education in the schools of the City of Armação dos Buzios, and they share experiences from the individual lived, mainly migrant students, coming from various regions of Brazil. Thus, we discuss the format of the families in all its aspects, the intricacies of the causes that foster rural exodus, the receiving host city, and finally, the exercise of adaptation and resumption of daily economic and social life by the migrants eradicated in this small but intriguing seaside region.*

---

\* Email: [professorelielson@yahoo.com.br](mailto:professorelielson@yahoo.com.br)

**Key words:** *Need. Migration. Adaptation. Friendship. Host. Sharing. Integration. Citizenship.*

## Introdução

Estamos passando por uma crise mundial em que, a cada dia, aumentam as desigualdades sociais. No Brasil, o quadro não é nada diferente, o que não condiz com a confortável posição no *ranking* das economias mais bem sucedidas. É visível o descompasso entre os mais ricos e os mais pobres. Enquanto crianças procuram ratos assados para comer num aterro sanitário na periferia de uma grande cidade brasileira, em 2009, um brasileiro foi incluído na lista dos dez mais ricos do mundo (REVISTA FORBES, dez. 2009).

De dimensões continentais onde se apresentam riquezas naturais infindáveis, o Brasil vive e resiste, aguardando políticas públicas que visem amenizar esse quadro. Ainda, com a fertilidade de nosso solo, dos recursos hídricos e de sol praticamente o ano todo, só reforçam a veracidade do jargão popular “Brasil, celeiro do mundo”... e para o mundo.

Porém, essa riqueza, que deveria servir como mola-mestra propulsora para o desenvolvimento no seu mais amplo sentido, dilui-se nos veios da má gestão pública e da corrupção em todo seu território. Apesar de todas essas desigualdades e desmandos administrativos ao longo da sua história, o país tem procurado a passos curtos corrigir essas imperfeições, conforme se percebe nos indicadores econômicos dos organismos de credibilidade e por meio do reconhecimento obtido em todos os segmentos internacionais.

Em seu aspecto demográfico, a densidade populacional, curiosamente, concentra-se nos grandes centros econômicos, fortalecendo ainda mais a necessidade de uma melhor atenção por parte dos governantes na implantação de projetos que visem a fixação do homem no seu *habitat*. É quase fictícia a efetivação de tais projetos que realmente possam atender essas demandas. Consequentemente, a população das regiões menos favorecidas vê-se forçada a migrar para outras regiões, atraída por oportunidades que possam oferecer a melhoria da qualidade de vida. Nesse particular, a Região dos Lagos e as bacias petrolíferas de Campos e adjacências têm sido, nas últimas décadas, pontos importantes de atração demográfica.

Em se tratando do Município de Armação dos Búzios, em menor escala, porém não menos importante, incide sobre a sua economia a pujança turística, fruto de suas belas praias acolhedoras, divulgadas no passado por uma artista francesa de renome internacional. A atividade

pesqueira artesanal e tradicional foi ofuscada pelo crescimento desordenado que ocorreu por meio da implantação de condomínios de luxo, cujos empreendimentos atraem pessoas de alto poder aquisitivo e aumentam a demanda de mão-de-obra na construção civil, na zeladoria e nos serviços de hospedagem e hotelaria.

Além de suprir esses setores da economia, carentes de uma mão-de-obra mais qualificada, nos quais há falta de recepcionistas bilíngues, arquitetos, marceneiros, chefes de cozinha, garçons etc., há uma necessidade imperiosa de resgatar-se a cidadania desses migrantes, provendo-os de todos os recursos a fim de garantir a retomada dos estudos e, conseqüentemente, a inclusão de maneira mais humana no mercado de trabalho.

## Fatores de migração

Há muito se busca identificar as causas das migrações no Brasil e no mundo. De uma forma geral, são muitos os fatores que fomentam as migrações. Os mais comuns estão relacionados à fome, ao desemprego, às catástrofes naturais, às necessidades de melhores estudos etc. Em relação ao êxodo de outras regiões para o Município de Armação dos Búzios, os motivos mais evidentes são bem semelhantes. Segundo pesquisas realizadas por meios de questionários aplicados na Nicomedes Theotônio Vieira, uma das escolas da Rede Pública Municipal que oferece o ensino na modalidade EJA, pôde observar-se que o perfil do corpo discente está intimamente relacionado ao migrante de outras regiões, que buscam melhores relacionamentos, estudos e aumento na renda familiar.

A viagem de avião ou mesmo de ônibus, o simples deslocamento de um lugar para outro, do conhecido para o desconhecido e inseguro, desestabiliza a pessoa. É um mudar, mudar pouca coisa, mas mudar por dentro e por fora, o primeiro passo para o novo que possa vir a acontecer (HORTA, 2002, p.47).

Entre as regiões mais citadas que contribui para essa migração em massa, o nordeste Brasileiro vem em primeiro lugar, acompanhado da cidade de Campos dos Goytacazes, RJ e muitas outras cidades dos estados de Minas Gerais e Espírito Santo. Vale ressaltar que há uma influência considerável de imigrantes e descendentes argentinos na cidade, cujos filhos, jovens ou adultos isolados, buscam na Educação de Jovens e Adultos a complementação de seus estudos. Além desses fatores “expulsivos” citados

como causas, os atrativos locais fortalecem ainda mais o quadro, assim como lazer, o aumento de renda, a oportunidade de estudo, a proximidade dos grandes centros urbanos e, em menor escala, as aventuras praticadas pelos mais jovens. Afinal, Búzios oferece oportunidades melhores se comparada às demais cidades originárias dessas pessoas tendo em vista o subemprego melhor remunerado, apesar do alto custo de vida acompanhar esse quadro.

O que de mais grave se apresenta nesse processo migratório é que, na maioria das vezes, o tão sonhado sucesso não se concretiza na vida das pessoas, por se tratar de novas experiências para as quais elas não se encontram preparadas. Mesmo assim, segundo pesquisas, apesar da saudade e do desejo de retornar à terra-natal, não se consegue mensurar com precisão o tempo desse retorno. Um dos motivos é o medo ou a sensação de que, ao retornarem, a situação fique bem pior do que a vivida anteriormente.

### **Dificuldades de compartilhamento por parte dos alunos**

No que tange às pesquisas, os alunos com idade superior a trinta anos, oriundos dessas regiões citadas anteriormente, vêm, na oportunidade de retomada dos estudos (muitos estavam fora da sala de aula há mais de dez anos) uma chance única na busca do tão sonhado sucesso. Porém, ao se depararem com o quadro formal escolar, em que alguns alunos de classes econômicas superiores destacam-se na comunicação visual e verbal, sentem-se inibidos ou constrangidos no compartilhamento das experiências vividas na terra natal e até mesmo na atual localidade onde vivem. Vale citar como exemplos:

a) Uma senhora de cinquenta e dois anos que, ao ser indagada o porquê das poucas palavras em sala de aula, justificou a sua postura por possuir um “sotaque arrastado”, típico de uma autêntica nordestina baiana. A maneira como ela expressava-se despertava em alguns alunos mais jovens um ar de zombaria;

b) Um trabalhador da construção civil trouxe em sua bagagem de escola uma cocada preta enrolada em “papel-de-pão”. Aquela cocada, de certa forma, provocou zombaria. Mesmo não se importando com os risos, aquele constrangimento impediu a abertura de uma dinâmica de grupos.

c) Mineiro interiorano, usando um chapéu de palha, palitando os dentes subtraindo palavras e rebuscando o sotaque, adentrou à sala de aula provocando um levante de gargalhadas. Ao franquear-lhe as palavras para o compartilhamento, o professor notou a inibição e a troca de informações não aconteceu.

Por esses e tantos outros casos, alguns até ligados ao “bullying”, tornou-se necessário um planejamento que visasse acolher e permitir aos alunos migrantes um ambiente pelos quais se sentissem em seu ambiente familiar. Partindo da preparação dos alunos receptores, ou seja, os alunos naturais de Armação dos Búzios, de forma a garantir a hospitalidade, o entendimento das causas dos problemas sociais e da solidariedade, enfim, todas as ações de compartilhamento se tornariam mais eficazes e, conseqüentemente, o resgate da cultura brasileira viria como complemento nesse particular. É natural que as brechas nas salas de aula para o exercício do compartilhamento passem despercebidas pelos professores. Isso se deve a superlotação das mesmas devido ao aumento pela procura na Educação de Jovens e Adultos e, a diminuição da oferta de vagas nesse segmento pelo Poder Público (existe um *déficit* de aproximadamente 32 milhões de vagas no Brasil). O cansaço dos profissionais no período noturno, de certa forma, também diminui a sensibilidade perceptiva do indivíduo. Porém, não se pode perder a oportunidade que viabilize o desenvolvimento e a integração dos alunos das mais variadas classes econômico-sociais, independentemente dos problemas advindos no exercício da profissão.

### **Compartilhamento de experiências como vias de inclusão**

Compartilhar experiências, sejam elas de ordem pessoal ou profissional, é muito gratificante para ambas as partes. Se por um lado o aluno natural buziano oferece receptividade tanto pela curiosidade quanto pela hospitalidade própria desse morador, por outro o aluno migrante eleva a autoestima ao apresentar a sua cultura, o seu trabalho, a sua família, as aventuras de estrada e, principalmente, as causas pelas quais fomentaram a sua vinda para a Cidade de Armação dos Búzios. A amizade implícita na busca desses relacionamentos traz grande proveito na qualidade do ensino. O itinerário formativo do migrante também necessita de conhecimentos. O conhecimento tácito que o acompanha deve ser considerado pelo docente para efeito de compartilhamento. Isso permitirá a valorização do aluno como parte integrante do processo de aprendizagem

Enfim, a amizade faz das coisas prósperas algo mais esplendoroso, ao passo que as adversas, quando partilhadas, tornam-se mais suportáveis (CÍCERO, p.37).

Quando esses alunos compartilham as dificuldades que tiveram na infância para conseguirem alimentos, quando sofreram agressões e outros tipos de violência dos pais, quando passaram por trabalhos semiescravos nos canaviais ou em outras atividades primárias, fazem com que os colegas ouçam e reflitam sobre as experiências que de longe se assemelham no seu grau de dificuldades. Ainda, sofrendo as consequências por algum evento negativo vivido no passado, sentem-se acolhidos, apoiados e amados quando ouvidos. Isso traz resultados satisfatórios em curto prazo. Notamos uma sensível melhoria no interesse pela escola e na diminuição da evasão, quando é destinado pelos professores um tempo para a promoção da comunhão e do compartilhamento das experiências particulares.

### **O esforço docente para a viabilização do compartilhamento**

De vez em quando nós também somos diferentes. Quem será que nos ensinou a comer abacate com açúcar quando o mundo inteiro o come com sal (HORTA, 2002, p.276).

Há uma necessidade imperiosa da percepção dos professores na sala de aula ou fora dela para que se permita o compartilhamento de experiências de alunos vindos de regiões mais carentes e de diferentes culturas. É por meio desse compartilhamento que se pode enriquecer o currículo escolar. É importante ressaltar que os planos de aula, quando são preparados levando em consideração as experiências vividas pelos alunos, tornam possível atingir os seus objetivos na sua plenitude. Muito mais do que cumprir um cronograma e passar conteúdos, faz-se necessário viabilizar a troca dessas informações. Todavia, esperar do aluno migrante a iniciativa para que isso aconteça é algo que as experiências mostraram que não acontece da forma esperada. Geralmente, ocorre um retardamento nos resultados e isso se deve principalmente à timidez do aluno que o acompanha desde a sua chegada migratória. Mesmo assim, sempre haverá algum sinal que poderá identificar esse desejo de compartilhamento, cabendo ao professor estar atento e, no momento certo, mesmo em meio às dificuldades, permitir e até fomentar, buscando preferencialmente relacioná-lo aos temas transversais. Em determinados momentos, sem a perda dos conteúdos pré-estabelecidos, poderá haver por conta desse compartilhamento, um “atrito cultural”, ou seja, a manifestação de rejeição de ambas as partes se o debate não for conduzido de maneira adequada. Para que isso transcorra na normalidade,

o docente deverá evitar comparações que levem ao menosprezo da cultura local ou até mesmo a exaltação da localidade de origem pertinente ao aluno migrante.

O papel do professor se restringe, em síntese, além de coibir esses malefícios, observar o desejo do aluno migrante em compartilhar suas experiências, viabilizar o espaço para que o oposto não aconteça e, acima de tudo, valorizar pontualmente cada iniciativa, promover a integração entre os alunos para que, finalmente, o aprendizado aconteça em toda sua plenitude.

## Considerações finais

É interessante ressaltar que muitos alunos migrantes melhoraram substancialmente sua autoestima após terem recebido por parte dos professores a oportunidade de compartilhamento. Muitos desses alunos já estavam prestes a desistirem simplesmente pela “vergonha” de estarem participando de um processo em desigualdade de condições. O compartilhamento da mais simples forma apresentada não apenas trouxe novas informações ainda não vividas pelos alunos, como também viabilizou a dinâmica pedagógica em sala de aula, a implantação dos temas transversais e a integração da família, a comunidade e a escola.

Cada experiência compartilhada será para todos que participam do processo educacional na Educação de Jovens e Adultos um marco regulador na construção do currículo escolar dessa modalidade. Mais do que isso, aqueles que tiveram o privilégio de retornarem aos seus estudos e serem acolhidos e ouvidos pela comunidade escolar serão divulgadores e multiplicadores de tudo aquilo que aprenderam e compartilharam durante a sua passagem pela escola.

Finalmente, oferecer aos alunos migrantes oportunidades de compartilhamento de suas experiências e, conseqüentemente, a inclusão social é garantir a cidadania e a permanência desses alunos no mundo dos sonhos e da realização pessoal.

## Referências

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 2011.

BRASIL. *Estatuto do Idoso, Lei Federal nº 10.741/93*. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.741.htm)>. Acesso em: 2011.

BRASIL. *LDB. Lei das Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96*. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>.

CÍCERO, Marco Túlio. *A Amizade*. Traduzido por Luiz Feracine. São Paulo: Editora Escala, 2006.

HORTA, Nina. *Vamos comer. Da viagem das merendeiras, crônicas e conversas*. Brasília: MEC, 2002.

MOREIRA, João Carlos. *Geografia Geral e do Brasil*. Espaço Geográfico e Globalização. São Paulo: Scipione, 2008.

## A prisão da ignorância: um estudo sobre a baixa escolaridade da presas do presídio feminino em Campos dos Goytacazes, RJ e uma proposta de ação de educação profissional nos moldes do PROEJA

Eloira Spalla Siqueira\*

Adelino Barcellos Filho\*\*

### Resumo

O presente artigo propõe uma reflexão sobre a realidade prisional e a importância da educação profissional integrada à educação básica na modalidade de jovens e adultos. O índice de aprisionamento no Brasil cresce aceleradamente e para atender à demanda prisional, no que concerne à reinserção social, é fundamental dar ênfase à educação e à profissionalização. No processo de reintegração social, o PROEJA constitui-se como elemento fundamental, porém distante da realidade dos presos. Assim o PROEJA nas prisões contemplaria uma parcela da população não atendida em seus direitos e necessidades no tempo regular do ensino, preparando-os para o mundo do trabalho.

**Palavras-chave:** Prisão. Reintegração Social. PROEJA.

### Abstract

*This article proposes a reflection on reality prison and the importance of vocational education integrated into basic education in the form of youth and adults. The imprisonment rate in Brazil is growing rapidly to meet demand and prison, with regard to social reintegration, it is essential to emphasize the education and professionalization. In the process of social reintegration, the*

---

\* Graduação em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense. Assistente Social na Secretaria de Estado de Administração Penitenciária do Estado do Rio de Janeiro.

\*\* Licenciado em Filosofia: habilitado em Filosofia, Sociologia e Psicologia – PUC-MG. Especialista em Educação Profissional nos moldes do PROEJA – IFF e Gerenciamento Socioambiental Costeiro - UFRJ.

*PROEJA, constitutes a fundamental element, but far from the reality of the prisoners. Thus, the prison PROEJA contemplates a portion of the population missed in their rights and needs of education in regular time, preparing them for the working world.*

**Key words:** Prison. Social Reintegration. PROEJA.

## Introdução

Este artigo propõe uma leitura sistemática da realidade carcerária como um todo partindo do princípio de que a educação é um direito assegurado em diversas leis e documentos: Declaração Universal dos Direitos Humanos<sup>1</sup>; Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais<sup>2</sup>; Convenção Americana sobre os Direitos Humanos<sup>3</sup>; Constituição da República Federativa do Brasil de 1988<sup>4</sup>; Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>5</sup>; Estatuto do Idoso<sup>6</sup>; Lei da Pessoa Portadora de Deficiência Física<sup>7</sup> e Lei de Execução Penal<sup>8</sup>, Lei de Diretrizes e Bases da Educação<sup>9</sup>. Entretanto isso não é garantia de que todos tenham acesso permanente à educação.

Há uma parcela da população brasileira que é excluída do processo escolar, inclusive a população carcerária feminina de Campos dos Goytacazes/RJ; pois, entende-se que essas pessoas também fazem parte do público-alvo do PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos), pois com uma baixa escolaridade dificilmente se tem acesso à profissionalização.

Segundo noticiado na folha.com (03 de Outubro de 2010), dados do Departamento Penitenciário Nacional indicam que a população carcerária brasileira cresceu 31,05% em quatro anos (de Dezembro de 2005 a Dezembro de 2009) e que em nosso país existem 29.707 mulheres e

<sup>1</sup> A Declaração Universal dos Direitos Humanos é uma recomendação da Assembléia Geral das Nações Unidas aos seus membros, adotada e proclamada pela Resolução nº 217-A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10/12/1948, e assinada pelo Brasil na mesma data.

<sup>2</sup> Adotado pela Resolução 2.200-A (XXI) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 16/12/1996, e ratificado pelo Brasil em 24/01/1992.

<sup>3</sup> Adotada e aberta à assinatura na Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos em San Jose da Costa Rica no dia 22/11/1969, ratificada pelo Brasil em 25/09/1992.

<sup>4</sup> Promulgada pela Assembléia Nacional Constituinte em 05/10/1988.

<sup>5</sup> Lei nº 8.069, de 13/07/1990.

<sup>6</sup> Lei nº 10.741, de 01/10/2003.

<sup>7</sup> Lei nº 7.853, de 24/10/1989.

<sup>8</sup> Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984.

<sup>9</sup> Lei nº. 9.334, de 20 de Dezembro de 1996.

440.864 homens presos. O DEPEN aponta ainda que o que se relaciona entre ambos os sexos, é que a maioria dos presos têm entre 18 e 24 anos de idade e não possuem o ensino fundamental completo.

Encarcerar somente não resolve o problema da criminalidade atual, a superlotação dos presídios é um problema social, pois sem iniciativas educacionais e profissionais as prisões “devolvem” à sociedade, egressos do sistema prisional com mais possibilidades de reincidirem criminalmente.

O trabalho desenvolvido pela FUNAP (Barros)<sup>10</sup> é um exemplo de que elementos como educação, profissionalização e trabalho são agentes fundamentais para a reinserção social das pessoas reclusas, porque alcançaram bons resultados por meio de atividades musicais, teatrais, artísticas e com aprovações para o ensino fundamental, médio e para o vestibular<sup>11</sup>. Além disso, qualificaram profissionalmente 1.500 presos no período de seis anos, empregando os internos dentro e fora prisão.

O Boletim 06 de Maio de 2007 do Salto para o Futuro - sobre EJA e Educação Prisional – também aponta para as possibilidades da educação e profissionalização nas prisões.

Assim, foi desenvolvida uma perspectiva de possibilidades de contribuir no processo de reinserção social, vislumbrando a educação profissional para este público específico, em Campos dos Goytacazes/RJ.

## Registros sobre o Sistema Carcerário Nacional

Na Roma antiga, a prisão não se constituía enquanto espaço de confinamento para o cumprimento de uma pena, restringindo-se quase que exclusivamente aos castigos corporais enquanto o acusado aguardava a sentença ou a execução da pena. Na Grécia o costume era encarcerar os devedores até que estes pagassem suas dívidas, sendo assim, custodiá-los dificultava as fugas e garantia a presença dos réus nos tribunais. Já no século XVI, surgiram na Europa prisões para mendigos, prostitutas, vagabundos e jovens infratores (LEAL, 1995, p.13).

Segundo Pedroso (1997), a prisão foi implementada no Brasil durante o período colonial, através do Código de Leis Portuguesas que decretava o Brasil como destino dos degredados. Em 1830, Dom Pedro I sancionou o Código Criminal do Império do Brasil - instituindo a pena privativa de

<sup>10</sup> Fundação de Amparo ao Trabalhador Preso do Distrito Federal.

<sup>11</sup> Em 1998, houve 37% de aprovação para o supletivo do ensino fundamental, 27% para o supletivo do ensino médio e 43 aprovações para o ensino superior.

liberdade - com a intenção de seguir países com ideais liberais (França, Estados Unidos e Inglaterra) quanto ao progresso do regime penitenciário. Com a criação do Código Criminal, o preso era obrigado a trabalhar dentro dos presídios, sob vigilância constante.

De acordo com Pedroso (1997) e Senna (2008), as primeiras prisões já demonstravam problemas em suas estruturas e funcionamentos que permanecem até os dias atuais, tais como superlotação e insalubridade. No ano de 1850, é inaugurada a primeira Casa de Correção no Rio de Janeiro e em 1852 em São Paulo.

O que se verifica desde os primeiros documentos sobre as regras para o tratamento penitenciário<sup>12</sup> é que até hoje algumas intenções previstas em lei não são praticadas e o sistema penitenciário ainda padece de mais investimentos.

### O presídio feminino em Campos dos Goytacazes, RJ

O Presídio Feminino foi inaugurado no dia 08 de janeiro de 2008<sup>13</sup> como anexo do Presídio Carlos Tinoco da Fonseca, destinado a custodiar presas provisórias<sup>14</sup> e sentenciadas nos regimes fechado<sup>15</sup>, semiaberto<sup>16</sup> e aberto<sup>17</sup>, atendendo principalmente presas oriundas das regiões Norte e Noroeste Fluminense do estado do Rio de Janeiro.

Atualmente, o presídio, que está situado no antigo prédio do Presídio Carlos Tinoco da Fonseca, é uma unidade prisional independente e possui capacidade para atender a 205 internas e possui um efetivo carcerário de 241 presas<sup>18</sup>.

A realidade do presídio feminino em Campos dos Goytacazes/RJ, como a maioria das unidades prisionais brasileiras, é muito distante das intenções previstas nos decretos e leis que tratam do assunto. Em 2010, o presídio feminino oferecia alfabetização a trinta presas a partir do programa Brasil Alfabetizado, duas vezes na semana e de uma parceria com

<sup>12</sup> As regras mínimas formam um dos documentos mais importantes da área penitenciária e foram adotados no 1º Congresso das Nações Unidas, sobre Prevenção do Crime e Tratamento de Delinquentes realizado em Genebra, em 1995.

<sup>13</sup> Somente em 29 de maio de 2008 a criação do Presídio Feminino na estrutura da SEAP foi publicada em Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro.

<sup>14</sup> Presas provisórias: a pessoa fica reclusa enquanto aguarda audiência e sentença.

<sup>15</sup> Regime fechado: a pessoa presa para a maior parte do tempo dentro da cela saindo da unidade prisional apenas com autorização judicial.

<sup>16</sup> Regime semiaberto: geralmente cumprido em colônias agrícolas ou industriais, onde os presos podem trabalhar e passar a maior parte do tempo fora da cela. Além disso, também podem ter acesso a benefícios que lhes permitam sair para visitar a família e trabalhar.

<sup>17</sup> Regime aberto: o preso pode trabalhar e praticar atividades educacionais na sociedade livre, devendo apenas dormir e passar os dias de folga na instituição, geralmente classificada como Casa do Albergado.

<sup>18</sup> Dados verificados em 02 de Março de 2012.

a instituição de ensino privado ISE CENSA em que 20 estagiários do curso de pedagogia, acompanhados por um professor, ministravam aulas uma vez por semana às referidas detentas atendidas pelo Brasil Alfabetizado. Entretanto ambas iniciativas não tiveram continuidade no ano de 2011 e ainda não tiveram início no ano de 2012, o que demonstra a ausência de uma coordenação pedagógica adequada que atenda o melhor interesse das alunas presas.

### Sobre as Possibilidades da Educação Profissional nos Critérios do PROEJA e Consequente Reinserção Social

Encarcerar somente não promove a (re) integração social. Segundo Julião (2007), educação e trabalho são dois fatores extremamente importantes no processo de reinserção social dos presos, mas são entendidos e trabalhados de maneira diferentes. Contudo educação e trabalho devem estar integrados para que o trabalho alcance um sentido além do que se resume a um emprego, considerando a formação da consciência crítica.

Partindo da concepção de educação libertadora de Paulo Freire como ação cultural, que se re-faz incessantemente na práxis, onde os homens são vistos como seres críticos, históricos e inacabados, verificam-se as dificuldades e limites de se estabelecer uma metodologia educacional que atenda verdadeiramente às necessidades dos jovens e adultos encarcerados devido à situação peculiar e temporária que vivenciam, o que não significa dizer que se deve criar um método exclusivo para essa população, pois isso seria mais uma forma de discriminação.

Sendo assim a população carcerária também compõe o público-alvo do PROEJA, como se pode verificar adiante com o resultado da pesquisa realizada e de acordo com os seguintes dados: “70% da população carcerária não têm o ensino fundamental completo e só 18% dos presos realizam atividades educacionais (...) além da baixa escolaridade eles são em sua maioria, homens (98%) e 54% são jovens entre 20 e 29 anos.” (SILVA; MOREIRA, s.d).

Entretanto, segundo Portugues (2009), não existe uma política pública de âmbito nacional destinada à educação de jovens e adultos encarcerados. A baixa escolaridade dos presos e os fatores que contribuíram para a apresentação desse quadro, não se distanciam da realidade dos que na infância evadiram da escola para contribuir no orçamento doméstico, e hoje constituem a população excluída do mundo do trabalho.

Contudo, é importante que tenha de fato uma proposta educacional no interior das prisões que ocupe o detento de maneira sadia e construtiva e

lhe dê condições de ajudar sua família e ao mesmo tempo seja um membro produtivo para a sociedade. Tal proposta deve se concretizar enquanto um projeto amplo que vislumbre discussões acerca da complexa realidade social e desigual, que contribui para a produção da própria criminalidade, ou seja, essa proposta deve considerar a formação desses sujeitos aprisionados para a vida e não apenas para a reprodução de sua realidade social.

De acordo com Frigotto (2005 p.80) o PROEJA deve ter um currículo específico, a partir da perspectiva de um Projeto Político Pedagógico Integrado:

Remetemos o termo [integrar] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos [...]. significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (FRIGOTO et al., 2005, p. 80 apud BARCELLOS FILHO; SOUZA, 2009, p. 61 ).

Nesse sentido, o PROEJA enquanto política pública atende, segundo eles, a uma “formação integral, envolvendo os saberes e os conhecimentos científicos/tecnológicos, [...] que permita situar-se no mundo, compreender-se no mundo e atuar nele como ser em transformação e modificador da realidade, tornando-a mais igualitária.”

Todavia a opinião de que o trabalho é o verdadeiro meio para que o preso consiga se reinserir de fato à sociedade ainda é muito presente devido a produção de bens e serviços, principalmente para os presos que recebem o salário penitenciário<sup>19</sup> e necessitam de um resposta financeira imediata para serem capazes de prover as necessidades financeiras de si próprios e de suas famílias, ao passo que a escolarização somente lhe daria um retorno de melhores condições empregatícias, e por consequência financeiras, a longo prazo.

A importância do PROEJA nas prisões enseja portanto, ao atendimento de uma demanda que pode e deve aproveitar o tempo do aprisionamento para concluir a educação básica e se profissionalizar ao mesmo tempo, se capacitando para o mundo do trabalho intra e extramuros:

<sup>19</sup> De acordo com a LEP em seu Artigo 29, o trabalho do preso será remunerado não podendo ser inferior a três quartos do salário mínimo.

Durante muitos anos, ninguém dentro do sistema se preocupou com a capacitação profissional do interno penitenciário. Hoje, embora timidamente, inicia-se tal discussão. Acredita-se que através da qualificação profissional dos internos, por exemplo, se consiga inseri-los (ou reinseri-los) no mercado da força de trabalho. Quando perguntados sobre a escola ideal para o sistema penitenciário, por exemplo, a maioria dos agentes operadores da execução penal defende uma escola associada à qualificação profissional, ou seja, uma escola que articule educação e trabalho. (JULIÃO, 2007, p.31).

Contudo, para que se instaure uma verdadeira proposta de educação articulada à profissionalização, como o PROEJA, uma educação que prepare o indivíduo para o trabalho e que promova a formação de cidadão ao mesmo tempo, é necessário que a educação e o trabalho na prisão deixem de ser considerados apenas como uma mera ocupação para os presos.

Observando o disposto da lei que privilegia a readaptação do egresso ao meio social a orientação escolar se destaca como fator primordial a este processo, sinalizando sobre a importância da instrução escolar também no mundo do trabalho. Nesse caso, a custódia dos presidiários deveria pautar-se pela adoção de políticas públicas voltadas para o resgate da cidadania e da dignidade humana, na perspectiva de que o preso é um sujeito de direitos. Entretanto, o que se observa é a escassez de políticas públicas destinadas a população carcerária e sem receber a atenção devida, o círculo vicioso da reincidência se retroalimenta.

De acordo com Leal (2010), acredita-se que a empregabilidade seja o principal elemento para que o indivíduo preso se reintegre à sociedade. Pois empregado, o egresso do sistema penitenciário teria condições de gerir seu sustento e não mais infringir a lei. Entretanto se a prática laborativa estiver atrelada à atividade escolar, como no PROEJA, o aluno preso terá melhor entendimento sobre o papel que ocupa na sociedade e de que maneira participa dela. Além disso, com maior grau de escolaridade, o egresso, e qualquer outra pessoa, encontra maiores e melhores oportunidades de emprego no mundo do trabalho.

Educação e trabalho devem estar articulados e para que representem um direito com alcance social, profissional, cultural e de cidadania, “que privilegie e ajude a desenvolver potencialidades e competências; que favoreça a mobilidade social dos internos; que não os deixe se sentirem paralisados diante dos obstáculos que serão encontrados na relação social após o cárcere.” (JULIÃO, 2007, p. 32).

Segundo Augusto (apud LEAL, 2010), é importante que a interna saia da prisão empregada, mas é ainda mais importante que ele saia empregada e com uma formação crítica, com uma consciência que não reproduza a desigualdade na qual está inserida.

Para Scocuglia (apud LEAL, 2010), o trabalho só se afirma como um princípio educativo quando trabalho e educação são pensadas em conjunto, acreditando “que a realidade, construída historicamente pelo ser humano, pode ser por ele apropriada e transformada”. Assim, trabalho e educação se completam e formam “o ser humano como sujeito da própria libertação”.

Considera-se que o preso deve ser orientado e preparado para o retorno à sociedade, inclusive no que concerne à preparação intelectual e profissional, conforme o Decreto n. 8.897 de 31 de Março de 1986 em seu Art. 22 – Objetivando preservar-lhe a condição de ser humano, tanto quanto prevenir o crime e lhes orientar o retorno à convivência em sociedade, o DESIPE<sup>20</sup> propiciará aos presos provisórios, condenados e internados, assistência: material, à saúde, à defesa legal, educacional, de serviço social, religiosa.

A Lei de Execução Penal prevê instrução escolar, ensino profissional e trabalho prisional em seus artigos 18, 19 e 28, respectivamente, que vão de encontro com as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais<sup>21</sup>.

### *Coleta de Dados no Presídio Feminino em Campos dos Goytacazes/RJ*

Em julho de 2010, realizou-se uma pesquisa com as presas do presídio feminino para compor o presente artigo. Na ocasião o efetivo carcerário era de 177 presas, mas entrevistamos apenas 170, pois não foi possível entrevistarmos as presas do regime aberto porque elas passam o dia fora da unidade prisional.

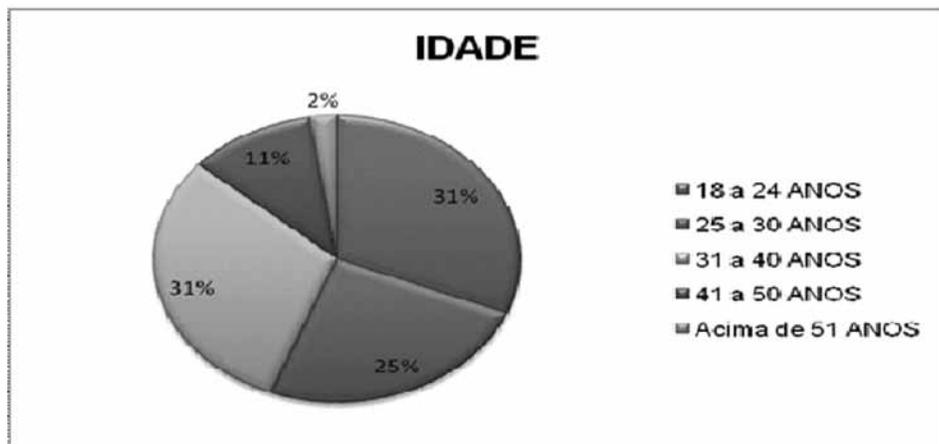
A coleta de dados nos seguintes critérios: Data de Nascimento, Escolaridade, Motivo da interrupção dos estudos, Interesse em retornar aos estudos, Idade em que iniciou atividade laborativa, Vínculo empregatício, Faixa salarial do último emprego, Possui curso de qualificação? Qual? Qual o curso do seu interesse?

Puderam-se observar os seguintes dados: Da população de 177 presas

<sup>20</sup> O antigo Departamento do Sistema Penitenciário do Rio de Janeiro.

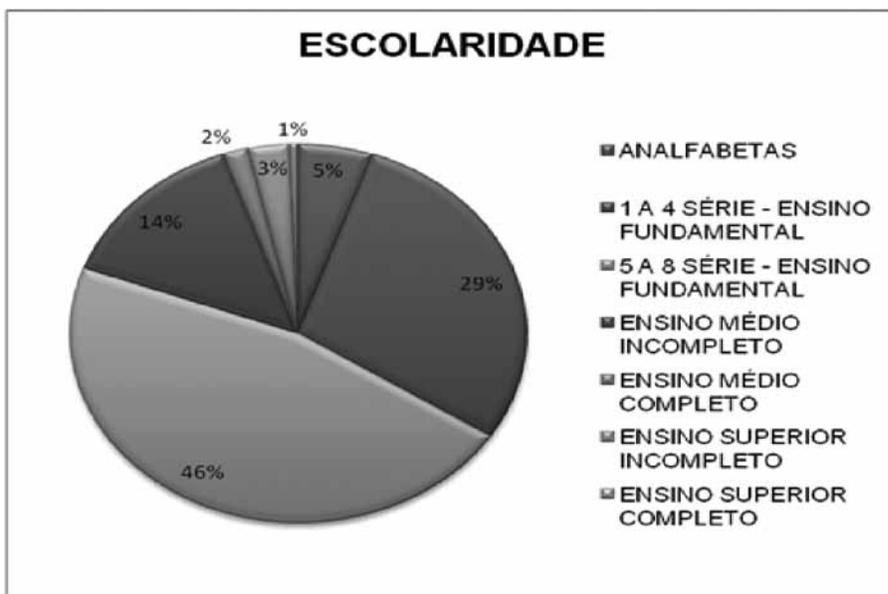
<sup>21</sup> Resolução nº. 02, de 19 de Maio de 2010.

foram entrevistadas 170, não sendo entrevistadas as 7 de regime aberto.



**Figura 1** – Faixa etária das entrevistadas

Percebe-se na Figura 1 que 56% da população entrevistada se encontra na faixa etária entre 18 e 30 anos de idade.



**Figura 2** – Escolaridade das entrevistadas

Observa-se na Figura 2 que 75% das respondentes pararam os estudos em alguma série do Ensino Fundamental. Apenas 2% concluiu o Ensino Médio e 1% concluiu o Ensino Superior.



Figura 3 – Motivação para interrupção dos estudos

A Figura 3 aponta que os maiores motivos para a interrupção foi devido à gravidez, para trabalhar e desinteresse.

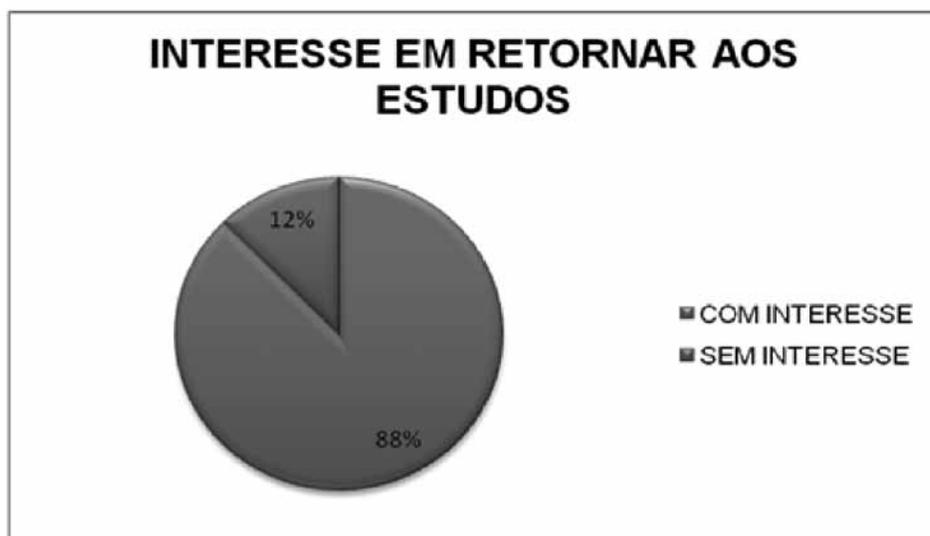


Figura 4 – Interesse das entrevistadas em retornar os estudos

De acordo com a Figura 4, constata-se que 88% das presas têm interesse em retornar aos estudos.



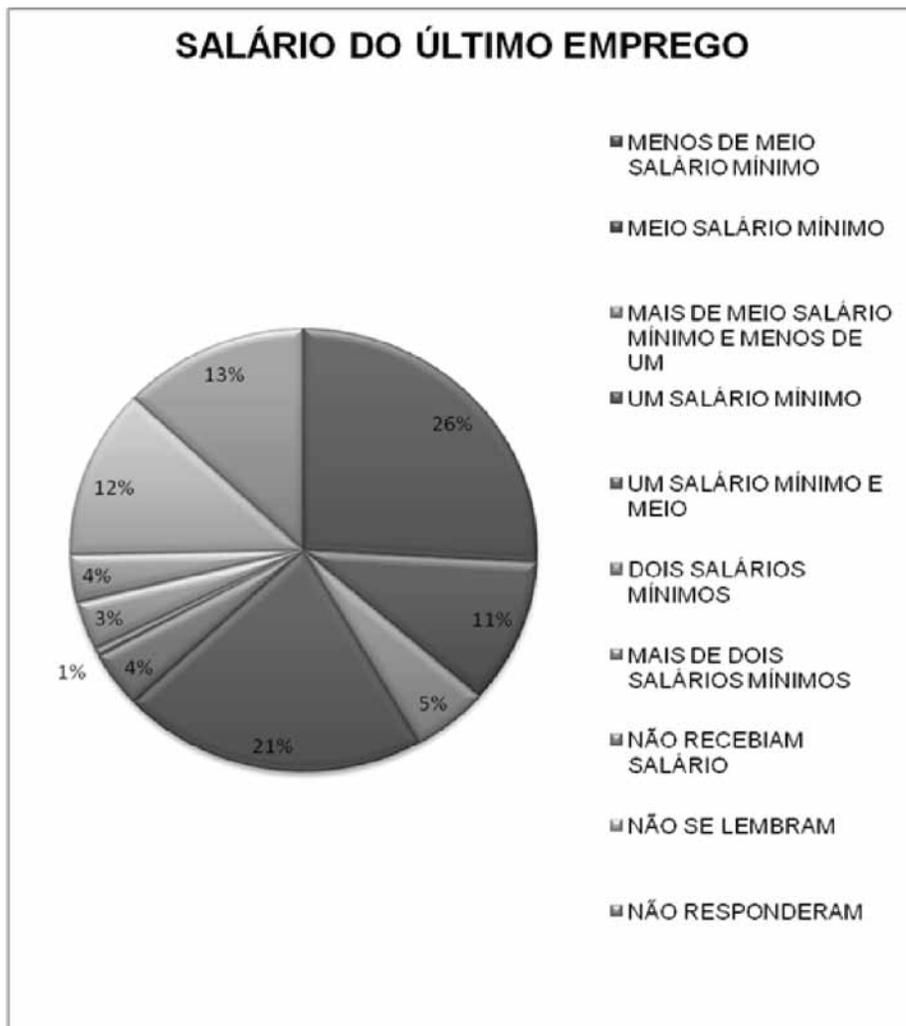
**Figura 5** – Idade com que as entrevistadas começaram a trabalhar

Verifica-se na figura 5 que 81% das entrevistadas iniciaram o trabalho com menos de 18 anos, enquanto 58% começaram a trabalhar com 15 anos de idade ou menos e 8% nunca trabalharam.



**Figura 6** – Vínculo trabalhista das entrevistadas

A Figura 6 aponta que a grande maioria das detentas trabalhava na economia informal, sem vínculo empregatício.



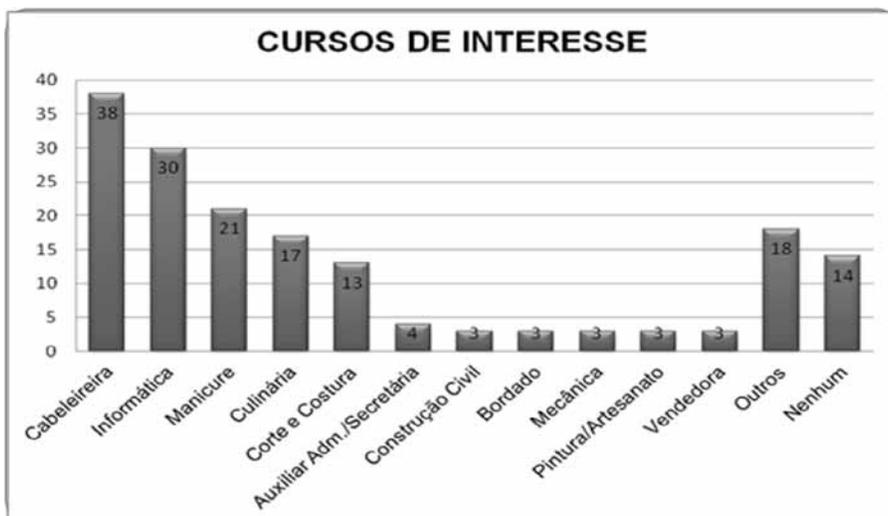
**Figura 7** – Salário das detentas no último emprego

De acordo com a Figura 7, mais de 1/4 das presas recebia menos de meio salário mínimo, 63% ganhavam um salário mínimo ou menos. Os valores são aproximados a partir das respostas das presas. Algumas não lembravam exatamente quanto ganhavam.



**Figura 8** – Curso de qualificação profissional das entrevistadas

As respostas apresentadas na Figura 8 foram livres e algumas entrevistadas apresentaram como qualificação profissional cursos como informática básica e inglês, não necessariamente articulados com exercício de profissão. Há presas com mais de um curso de qualificação. O gráfico apresenta o número de vezes que o curso foi citado. Os cursos de maior ocorrência foram informática básica, cabeleireira e manicure. Quase em sua totalidade os cursos são na área de serviços.



**Figura 9** – Cursos de interesse das entrevistadas

Na Figura 9 os cursos mais escolhidos foram cabeleireira, informática e manicure. E 18 cursos foram citados apenas uma vez, dentre estes se encontram o de depilação, petróleo e gás, pintura residencial, tricô à máquina, radiologia, garçoneite, inglês, estilista, enfermagem, babá, medicina, fotografia, professora, farmácia, telemarketing, soldagem, técnico em segurança do trabalho, e algum que tenha nível superior.

## Considerações finais

A educação é um direito que dá acesso a outros direitos, e enquanto esse direito que independe de raça, sexo, idade, religião ou qualquer outro critério, não for acessível aos que se encontram à margem da sociedade será difícil a compreensão de que eles estão presos por infringirem o direito de outrem.

O processo educacional deve se desenvolver articulado ao cotidiano do ser humano, sendo assim, através da formação do senso crítico no espaço escolar e com qualificação profissional, o preso pode adquirir capacidades intelectuais e de reflexão para analisar a sua realidade enquanto criminoso e adotar uma postura adversa à vivida até então, no que concerne aos valores socialmente abalizados como os apropriados.

O PROEJA contempla uma formação integral, e por isso, é essencial que seja ofertado à população carcerária. A educação não deve ser desenvolvida desarticulada do cotidiano do ser humano, sendo assim, por meio de formação do senso crítico no espaço escolar e com a qualificação profissional, o preso pode adquirir capacidades intelectuais e de reflexão para analisar a sua realidade enquanto criminoso e adotar uma postura adversa a responsável por seu aprisionamento.

A pesquisa realizada demonstra que mais da metade do efetivo carcerário do Presídio Feminino não concluiu o ensino fundamental. Esse resultado demonstra a importância da proposta do PROEJA FIC (Formação Inicial Continuada) - que oferta educação profissional a jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino fundamental na idade regular - para a população pesquisada.

A pesquisa também aponta que, as presas do presídio feminino de Campos dos Goytacazes/RJ possuem baixa escolaridade, pouca ou nenhuma formação profissional e em sua grande maioria exerciam atividade laborativa sem vínculo empregatício, exercendo funções tradicionalmente femininas. A pesquisa também aponta que os cursos de maior interesse

das entrevistadas são os exercidos tipicamente por mulheres, mas isso não significa dizer que elas não fariam outros cursos, que não são inicialmente de seus interesses, durante o período privativo de liberdade. E que no decorrer do curso desenvolvam interesse e aptidões.

O que é importante considerar é que todas as presas entrevistadas manifestaram o interesse de serem inseridas em um ou mais cursos profissionalizantes. Portanto o PROEJA encontra no interior do Presídio Feminino de Campos e em demais unidades prisionais, seu alunado. Uma população com tempo livre e que deseja ocupá-lo, necessitando de elementos como escolarização e profissionalização que configuram-se como maiores possibilidades de uma reinserção social bem sucedida e de se combater a recidiva criminal.

Enquanto a educação profissional integrada à formação cidadã não for realmente entendida como uma prática necessária ao programa de reinserção social da política de execução penal, continuar-se-á a assistir o aumento da população carcerária, em sua maioria negra, pobre, jovens e adultos, e com baixa escolaridade. Assim novos presídios, penitenciárias e cadeias públicas serão construídos sem planejamento para salas de aula, bibliotecas e laboratórios de cursos profissionalizantes. É a sociedade que continua a ser construída ou não!

## Referências

BARROS, Ângelo Roncalli de Ramos. *Educação e trabalho: instrumentos de ressocialização e reinserção social*. [s.l.]: [s.n.], [s.d.]. Disponível em: <<http://redesocial.unifreire.org/privacao/experiencias/educacao-e-trabalho-instrumentos-de-ressocializacao-e-reinsercao-social>>. Acesso em: 13 ago. 2010.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 28 out. 2010.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2010.

\_\_\_\_\_. MEC/SETEC. *PROEJA: Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação*

de jovens e adultos. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro. Poder Executivo. Ano XXXVI, n. 158, 30 ago. 2010.

GOMES, Cristina Guimarães; VALDEZ, Guiomar (Org.). *Dialogando PROEJA: algumas contribuições*. In: BARCELLOS FILHO; SOUZA. Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia, 2009. p. 11-34.

DEFINIÇÃO de Educação segundo a UNESCO. Disponível em: <[http://4pilares.zi-yu.com/?page\\_id=11](http://4pilares.zi-yu.com/?page_id=11)>. Acesso em: 12 jun. 2010.

AGÊNCIA Brasil. *População carcerária do Brasil cresceu quase 150% em uma década*. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/808736-populacao-carceraria-do-brasil-cresceu-quase-150-em-uma-decada.shtml>>. Acesso em: 12 mar. 2012.

LEAL, Leila. *Integração entre educação e trabalho ainda é desafio nas prisões*. Disponível em: <<http://www.adital.com.br/site/noticia.asp?lang=PT&cod=49342>>. Acesso em: 13 ago. 2010.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. *Revista do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária*. Brasília, 1995.

PORTUGUES, Manoel Rodrigues. Educação de Jovens e Adultos presos: limites, possibilidades e perspectivas. *Em Aberto*, v. 22, n. 82, p. 109-120, nov. 2009. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/.../1292>>. Acesso em 22 jun. 2010.

SALTO PARA O FUTURO. *EJA e Educação Profissional*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. Boletim 06 Maio 2007. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/154418Educacaoprisional.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2010.

SILVA, Roberto da; MOREIRA, Fábio Aparecido. *Objetivos educacionais e objetivos da reabilitação penal: o diálogo possível*. [s.l.]: [s.n.], [s.d.]. Disponível em: <<http://www.sociologiajuridica.net.br/numero-3/175>>. Acesso em 6 jul. 2010.

SIQUEIRA, Eloira Spalla. *Trajetórias para a vida extramuros: a importância dos laços familiares*. 2007. Monografia (Trabalho de Final de Curso) - Universidade Federal Fluminense.





## Jovens trabalhadores: educação e trabalho

Edméa Gomes da Silva Pereira\*

Gilda Maria Campos Mello\*

Izabel Cristina de Souza Costa Magalhães\*

### Resumo

A inserção prematura do jovem no mundo das finanças visa o complemento da renda familiar, a afirmação da autonomia e efetivação do valor simbólico que lhe confere o trabalho. Pouca qualificação educacional e escassas oportunidades para atuar no mercado dos negócios constituem obstáculos a esse jovem para um ofício que o satisfaça subjetivamente. Esta pesquisa aborda os dilemas desse jovem operário dividido entre aspirações subjetivas de uma profissão desejada e condições objetivas de sua ocupação. Enfoca o conflito entre trabalho real e anseio subjetivo pela educação de qualidade e as estratégias que eles utilizam para sobrepujá-lo e delinear suas identidades de trabalhadores.

**Palavras-chave:** Juventude. Educação. Trabalho.

### Abstract

*The premature insertion of young people in the world of work aims to complement the family income, the affirmation of autonomy and actualization of symbolic value which gives the work. Low educational qualifications and few opportunities in the labor market are obstacles to this young man for a job that pleases you subjectively. This research addresses the dilemmas that young workers split between subjective aspirations of a desired occupation and objective conditions of their occupation. Focuses on the conflict between real work and*

---

\* Aluna do Curso de Especialização Lato Sensu em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (IFF- Instituto Federal de Educação-Campus Guarus/ Campos dos Goytacazes/RJ-2008/2009).

*subjective craving for quality education and the strategies they use to overwhelm him and draw their own identities as workers.*

**Key words:** *Youth. Education. Work.*

Em toda discussão que se pretenda produzir sobre a educação, deve-se ter como pressuposto as condições econômicas, políticas e sociais de um país. Quando essa mesma discussão enfoca a juventude, as especificidades suscitam um olhar cauteloso, notadamente, quando o eixo de análise busca situar os jovens pobres na relação entre trabalho e educação.

Esta pesquisa procurou apreender, de forma relacional, os aspectos preponderantes das práticas e representações dos jovens trabalhadores e estudantes, quanto à educação escolar e o trabalho, em sua transição para a vida adulta, na atualidade. Sabendo que são provenientes das camadas populares e das frações mais baixas das camadas médias que frequentam o Ensino Médio regular, no período noturno ou Educação de Jovens e Adultos, esses atores fazem parte de uma realidade complexa que denuncia outros fatores próprios da conjuntura social mais ampla como: subemprego, trabalho precário, violência, dentre outros.

Analisando os reflexos da imprevisibilidade do mercado de trabalho e das condições do ensino público e do ensino da EJA nos seus projetos de futuro e o que está sendo feito, numa perspectiva política, para que esse quadro se reverta, observou-se que o conhecimento sempre foi reservado a uma elite, aos filósofos, aos sábios, aos religiosos. Isso vem mostrar que a qualidade de ensino “privilegia a uma classe burguesa, e a educação deixa de ser um direito e passa a ser uma mercadoria, onde só tem quem pode pagar” (FREIRE, 1989, p.34). O trabalhador e seus filhos ficam excluídos desse direito limitando-se ao que lhe é oferecido, que são cursos cada vez mais rápidos e com menos qualidade, pois o seu custo tem que ser acessível ao bolso da classe trabalhadora.

A vida social produz e reproduz a todo instante e em todos os níveis, não apenas econômicos, mas também políticos e culturais, uma multiplicidade de relações contraditórias que, por sua vez, são responsáveis pela manutenção das desigualdades sociais. A escola é o local mais acessível para a manipulação do que é melhor para a classe popular, vítima de uma sociedade injusta e desigual e de um sistema que busca reproduzir, pela educação, o poder das elites políticas, econômicas e sociais do país.

A concepção de que o adulto analfabeto é causa do subdesenvolvimento de uma nação agrava ainda mais a falta de participação dessa massa, pois

considera o analfabeto um sujeito sem cultura.

Essas pessoas são produtoras de cultura a partir de suas próprias situações cotidianas, e se forem alfabetizadas irão contribuir de forma positiva para o enriquecimento da sociedade e dela mesma. Poderão ampliar sua leitura do mundo..

Nessa **“sociedade em trânsito”**, Freire procurou mostrar o papel político que uma educação pode vir a desempenhar, e desempenha sempre por meio da escola. Então perguntamos:.. Seria possível ampliar **“a participação consistente das massas e levar à sua organização crescente”**? E Freire (1989), dá a resposta.

A construção de uma nova sociedade não poderá ser conduzida pelas elites dominantes, incapazes de oferecer as bases de uma política de reformas, mas apenas pelas massas populares que são a única forma capaz de operar a mudança (FREIRE, 1989, p.34).

A participação histórica e precoce de jovens pobres trabalhadores na sociedade brasileira, vem configurando-se ao longo de sua trajetória, mas agrava-se nas famílias mais pobres, pois seus filhos deixam de ir cada vez mais cedo para a escola para recorrerem ao trabalho precário, muitas vezes marginal, para compor a renda familiar. Essa realidade mostra que o governo não tem sido capaz de organizar e nem possibilitar um projeto hegemônico educacional que leve a uma cidadania plena os brasileiros pobres, para que eles possam estudar e trabalhar com dignidade.

Castel (1998) alerta a sociedade para o surgimento de uma nova categoria diante das políticas neoliberais: **“a dos desfilados”**, excluídos de sua condição de cidadania, de formação adequada às exigências do mercado de trabalho, os jovens pobres de nossa sociedade atual são levados cada vez mais cedo ao trabalho precário ou a inserção no mercado do tráfico de drogas. A sociedade contemporânea é uma produção de jovens marcados pela violência e pela não cumprida lei que se refere aos seus direitos.

## O jovem pobre e os entraves para acompanhar o avanço tecnológico

O mundo atual assiste ao resultado deste longo processo histórico de formação de uma civilização complexa e diferenciada na qual diversos grupos procuram conquistar os direitos ou manter privilégios e as possibilidades de acesso à produção de bens e aos mecanismos de distribuição desses bens na sociedade.

Os jovens pobres contemporâneos são frutos de populações excluídas ou carentes que não têm acesso aos bens produzidos e isso agrava o caráter contraditório e revelador da escola para com eles.

A educação passa por reformas ideológicas que visam “proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho” (Art.1º inciso II da Lei nº 9.394/96). Mas devemos lembrar que houve uma divisão desse trabalho e de sua exploração, que ao melhorar a igualdade e a liberdade dos trabalhadores numa parte do mundo, agravou as condições de vida do trabalhador da outra parte. E se analisarmos, essa questão é refletida na desvalorização do ensino da massa popular, que “necessita”, segundo a elite, do “mínimo” para exercer suas funções no trabalho.

No início do século XIX, Antoine Louis Claude Destutt de Tracy, em 1802, expunha aquilo que historicamente vem se concretizando:

Os homens de classe operária têm desde cedo a necessidade do trabalho de seus filhos. Essas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e, sobretudo o hábito e a tradição do trabalho penoso a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo nas escolas (...). Os filhos da classe erudita, ao contrário, podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; têm muitas coisas para aprender para alcançar o que se espera deles no futuro (DESTTUT DE TRACY, 1802 apud FRIGOTTO, 1987, p.15).

Seria possível mudar a escola sem mudar as relações sociais em que ela se constitui e de que é constituinte? Para a classe trabalhadora seria melhor não disputar o direito à escola pública? Num pequeno livro – *A educação para além do capital* –, Istvan Mészáros (2005) oferece-nos uma reflexão densa e crítica sobre os limites e equívocos das visões liberais e utópico/liberais da educação. Trata-se de visões que ligam os processos educacionais aos processos sociais de reprodução. Porém, sem rupturas nas relações sociais que estão sob o controle do sistema capitalista, não poderá haver mudanças profundas no sistema educacional. Sob as relações sociais capitalistas, a educação funciona, predominantemente, como sistema de internalização dos conhecimentos, valores e cultura funcionais à reprodução da desorganização do metabolismo do sistema capitalista.

Dessa forma percebe-se, que a escola encobre diferenças e discriminações, passa por cima de perseguições e injustiças, cuja superação torna necessária uma ação particular, dirigida e organizada.

(...) as elites vêem a escola como solução para mobilidade social, a distribuição de renda e o progresso de todos e de cada um. Esta idealizada perspectiva de melhoria de condições dos excluídos se daria sem afetar os riscos, numa desresponsabilização pela pobreza, desigualdade e com a transferência da responsabilidade para o Estado (CURY, 2000, p. 39)

O estado por sua vez, trabalha para o aumento da exclusão, quando oferece gratuidade ao Ensino Fundamental “obrigatório,” para crianças de 6 a 14 anos. O que não implica a todas essas crianças estarem realmente na escola e muito menos a garantia de que concluirão os nove anos de escolaridade, ou ainda quantos sairão ao menos alfabetizadas, pois muitos ficam como alfabetizados funcionais, o que as incluem de qualquer forma, na exclusão do ensino. Tratando de novas populações que sofrem hoje de um déficit de integração, tais como, os desempregados de longa geração e os jovens mal escolarizados em busca de emprego, a extensão desse percurso apresenta, entretanto, um grave perigo. Ela desconhece o seu próprio perfil.

Próprio desses novos públicos, e sua diferença irredutível aquele da clientela clássica da ação social. Clientela essa que se caracteriza por um déficit pessoal que a tornou inapta a seguir o regime comum (deficiência, desequilíbrio psicológico, “desadaptação social”...). Mas a maior parte da população com problemas não é de inválido o de deficiente, mas de pessoas que se tornaram inválidas pela conjuntura: é a transformação recente das regras social do jogo econômico que as marginalizou (CASTEL, 1995 apud CURY, 2000, p. 30)

Há uma grande necessidade de conhecimentos e da produção de conhecimentos novos para aplicar aos processos produtivos. Isto decorre da ideia de que todas as nações visam o mesmo objetivo. Que tudo depende apenas de sua organização interna para alcançá-lo, e a teoria que atribui os reveses nessa marcha a “entraves”, ou seja, às dificuldades advindas de uma constituição inadequada, tanto dos recursos naturais, quanto dos agentes econômicos, como, por exemplo, do modo capitalista de produção que está estabelecido. A história da escola tem um antagonismo que, inicialmente, era comum e coletivo, mas, logo, a sociedade divide-se em classes: uma que explora e domina a outra. Essa divisão atinge e marca questões educacionais e o papel da escola. A classe dominante é a que pensa, e a que obedece é a que faz mais esforço, usando os músculos do seu corpo.

O estudo das diferenças entre nações e das diferenças entre setores e regiões de uma mesma nação deve mostrar que não é possível determinar um princípio geral nem construir um modelo único de educação que sirva de comparação para toda e qualquer sociedade. O processo histórico tem revelado como tendência marcante de diferenciação e complexidade da sociedade, como o da pequena diferenciação social existente nas sociedades tribais e as diferentes civilizações que passaram por diversos processos que a levaram a formar os mais diferentes grupos, que começaram a se distinguir por etnia, nacionalidade, religião e profissão e, de forma mais acentuada, por classe social. A caminho das sociedades foram se formando vários grupos, cada um com uma função, um conjunto de direitos, deveres, obrigações e possibilidades de ação social.

Os entraves que deparamos para o desenvolvimento educacional dos excluídos de nossa sociedade são advindos de uma sociedade inadequada de nossas instituições educacionais, causado tanto pelos agentes naturais, quanto pelos agentes econômicos.

A Constituição Federal diz no Artigo 214, que no Plano Municipal de Educação, as ações do Poder Público, articuladas e integradas, devem estar voltadas para a universalização do atendimento escolar, erradicação do analfabetismo, melhoria da qualidade de ensino, formação para o trabalho e produção científica e tecnológica do país, para que o aluno das escolas públicas acompanhe as mudanças do mundo globalizado.

Essas mudanças que se impõem ao processo, conteúdo e postos de trabalho, derivadas da flexibilização e integração ao novo paradigma produtivo, requerem outras alternativas, que orientem a formação do trabalhador, fazendo emergir modelos cuja ênfase recai menos na necessidade dos saberes técnicos e mais na mobilização para resolução de problemas, tendendo, portanto, à individualização, em que a produção de atributos compatíveis com o novo momento é disseminada, assim como estes são exigidos do novo trabalhador. Alia-se a isso o fato de que à educação passa a atribuir significado e centralidade em razão daquilo que pode favorecer, segundo os próprios organismos internacionais, em termos de sua contribuição ao desenvolvimento econômico.

É perversa a dimensão ideológica com que se reveste a qualificação profissional ou preparação para o mercado de trabalho. Face à inexistência de postos de trabalho, é no nível do discurso que mais se “vende” o ideário presente nas mudanças paradigmática do sistema produtivo, “comprado” por distintos sujeitos na sociedade, incluindo o estado, as empresas, os trabalhadores. O que se verifica é que no caso das juventudes mais carentes, e, especialmente, nos projetos e programas de qualificação profissional,

dada a inexistência de postos de trabalho e de mecanismos reais e eficientes que vinculem estes programas a outros, está nos atributos pessoais a maior ênfase da preparação para o mercado financeiro.

Pressupõe-se de que a atuação voluntária possibilita aos jovens a chance de desenvolver percepção, sensibilidade, flexibilização, capacidade de reflexão e interpretação da realidade social; autoestima, iniciativa e confiança em si mesmos; capacidade de escolha e de tomada de decisão; habilidade de conviver e trabalhar cooperativamente; habilidade de associar-se com adultos com base na parceria, apreciação e respeito mútuos.

*A idéia de igualdade não é uma idéia facilmente aceitável na cultura humana. Desde as mais antigas civilizações, o homem busca suas diferenças: de origem, de classe social, e até educacional. “Hoje as antigas somam-se as atuais inclusões limitadas, umas e outras ainda presentes e segregacionistas. Ao racismo limita o negro, ao preconceito e reduz o índio, a discriminação e atinge o migrante, há que acrescentar as novas exigências, cuja negação, mantém a velha tradição excludente” (CURY, 2000, p. 93).*

No que se referem à capacitação dos jovens, os projetos estipulam carga horária dividida em núcleos distintos de formação, organizados em termos de habilidades básicas e específica, ou básica e de gestão, além da prática de atuação do jovem na comunidade. Dessa maneira, o primeiro momento da capacitação contempla abordagem de temas que busquem despertar a autoestima do jovem, o protagonismo juvenil, desejando permitir que eles entendam seu poder de transformação. Para tanto, suas programáticas devem compor temas e conteúdos que estimulem também o jovem na construção de um projeto pessoal.

## O trabalho como princípio educativo

O trabalho como **princípio educativo** deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos. Evita-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros. Estes, na expressão de Gramsci, podem ser considerados **mamíferos de luxo** – seres de outra espécie que acham natural explorar outros seres humanos.

O trabalho como princípio educativo, então, não se confunde com técnicas didáticas ou metodológicas no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político<sup>1</sup>. Dentro desta perspectiva o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. Dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana. Um direito porque o homem é um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural transformando-o em bens necessários à sua produção e reprodução.

A experiência e os conhecimentos gestados na produção da vida articulam-se com o conhecimento e valores desenvolvidos na escola. Ao mesmo tempo, há para os burgueses uma necessidade imperiosa de instruí-los para melhor capacitar-se para o exercício das funções de dirigente na construção de uma sociedade nova.

No cenário atual e com relação às oportunidades de inserção no mercado de trabalho, mesmo considerando-se que o trabalho para os jovens pobres se constitua numa das poucas oportunidades de mobilidade social, há na divisão do trabalho uma reprodução do tipo de ocupação direcionada a esta parcela da juventude. Ocupações que afetam, expressivamente, os que possuem pouca escolaridade, baixa qualificação, diante das “(...) vagas de menor remuneração disponíveis, quase sempre conjugadas com posições de subordinação no interior da hierarquia no trabalho” (POCHMANN, 2004, p. 231).

Diante desse contexto, contempla-se aqui um olhar que recai sobre o processo de constituição da formação profissional no Brasil. Vê-se que aspectos de ordem econômica e política vão desenhando um perfil de trabalhador frente aos paradigmas que definem, na atualidade, o cenário econômico do país, forjado, inclusive, e historicamente, por diferentes rostos de juventude. Recai sobre o jovem pobre uma concepção de trabalho e de educação que reafirma os lugares sociais desses sujeitos na dinâmica do capital.

Embora a diversidade juvenil esteja presente em todas as classes sociais, tais aspectos indicam, além do caráter não homogêneo, para diferentes

<sup>1</sup> Realçamos este aspecto, pois é frequente reduzir o trabalho como princípio educativo à ideia didática ou pedagógica do *aprender fazendo*. Isto não elide a experiência concreta do trabalho dos jovens e adultos, ou mesmo das crianças, como uma base sobre a qual se desenvolvem processos pedagógicos ou mesmo a atividade prática como método pedagógico. Uma das obras clássicas sobre o trabalho como elemento pedagógico é a de Pistrak (1981). Em vários países, inclusive no Brasil, há uma rede de escolas que utiliza a “pedagogia da alternância” como estratégia pedagógica. Trata-se de experiências do meio rural onde os jovens passam um período na escola e outro praticando determinadas atividades em suas casas.

modos de ser e estar jovem em nossa sociedade que, historicamente, vem modelando e fabricando a cisão entre o trabalho intelectual e o manual.

Nesse campo da dualidade, sabe-se que a composição da economia brasileira alterou, sensivelmente, ao longo do século XX, na medida em que a sociedade deixa de ser um polo meramente agroexportador, ensaiando os primeiros passos rumo à industrialização, redefinindo, conseqüentemente, a estrutura da divisão social do trabalho.

Refletindo essa tendência dominante, tinha-se a formação dos que necessitavam trabalhar, produzir os meios de existência, dando-se no próprio processo de trabalho, ao passo que a formação dos que não necessitavam produzir os meios de vida dava-se fora do trabalho, em um espaço e tempo próprios, assumindo, contraditoriamente, o caráter de sistema de aperfeiçoamento e reciclagem, dissociado do sistema educacional.

A partir dos anos de 1990, período do ajuste neoliberal no Brasil, e consonante ao processo de reestruturação produtiva e do avanço tecnológico, a educação profissional adquire novos contornos ao exigir, e com maior impacto para os jovens que se encontram na condição mencionada acima, um conhecimento mais aprofundado do processo de produção. Tarefas repetidas e parceladas vão sendo substituídas por uma nova configuração na estrutura do mercado de trabalho que solicita um novo perfil de trabalhador, para todos os setores da economia. Agora, as exigências voltam-se para as habilidades e competências individuais que permitam aos trabalhadores adaptar-se à produção flexível. Pode-se destacar dentre algumas:

Qualificação do trabalhador, associada à ênfase na educação básica, na construção de sujeitos polivalentes, encontra-se intrinsecamente associada (...). Trata-se, certamente, de um rejuvenescimento da teoria do capital humano, na medida em que a defesa da necessidade de associada às perspectivas neoconservadoras de ajuste econômico-social e educacional frente às novas exigências do mercado de trabalho. (FRIGOTTO, 2003).

Para Ferreti (1997), no bojo dessas transformações, há uma tendência de reformulação nas propostas de educação básica, com forte impacto no ensino profissional, no corpo teórico da Lei 9394/96, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, capitaneadas por organismos internacionais e com forte expressão do Banco Mundial. Tais reformas educacionais passam a objetivar e a adequar o sistema educacional às novas demandas da economia.

Aqui, a educação se reafirma como o único instrumento, em resposta à pobreza, propiciador para o desenvolvimento econômico e produtivo. Nesse véu de esperanças que se propõe “integrador”, restaria apenas à escola redimensionar sua função integradora, na medida em que o “(...) desenho das políticas educacionais deveria orientar-se para garantir a transmissão diferenciada de competências flexíveis que habilitem os indivíduos a lutar nos exigentes mercados laborais pelos poucos empregos disponíveis” (GENTILLI apud FRIGOTTO, 2002, p. 89). Assim, o que se assenta e se germina nesse cenário é o sujeito flexível, necessário e produtivo ao capital (HARVEY, 1993), mas gerador de distintas consequências quando o foco passa a ser, em especial, o jovem pobre, baixa remuneração, excessivas jornadas de trabalho, dificuldade para conciliar trabalho e escola, altas taxas de desemprego aliada às exigências do mercado, e evocando a exclusão uma relação de dissonância entre o que o mercado solicita e o que a educação básica oferece.

A participação histórica e precoce de jovens pobres trabalhadores é revelador não apenas de como a sociedade brasileira vem configurando-se ao longo da sua trajetória, mas do agravamento que potencializa nas famílias pobres a entrada cada vez mais recorrente de seus filhos no trabalho precário, marginal e até em atividades do tráfico de drogas, para compor a renda familiar. Mesmo em atividades em que predomina um mínimo de escolarização e de conhecimentos, tem-se uma relação de incompatibilidade entre trabalho e escola. Uma realidade que impulsiona para os bancos escolares noturnos, braços e corpos juvenis imersos no cansaço, no sono, na concentração inexpressiva e, marcadamente, na ausência de tempo para dedicar-se aos poucos conhecimentos produzidos em sala de aula.

Além dessa realidade, predomina uma situação de pobreza que acaba determinando, além do ingresso do jovem no trabalho precoce, uma “exclusão moral” da escola formal, haja vista uma produção de evasão dos espaços escolares quando os jovens buscam no trabalho alguma forma de rendimento e, por outro lado (relembrando o que já foi citado no corpo do texto), uma forma de pertencimento, no sentido proposto por Castel (1998).

O que torna, inclusive, essa mesma realidade para a juventude, em especial para os jovens pobres, mais vulneráveis socialmente. Diante desse cenário que os colocam em situação de grande vulnerabilidade, existe o risco concreto de estes serem absorvidos, na realidade brasileira, pelos segmentos mais marginalizados do setor informal (POCHMANN, 1998).

Assim, frente às atuais exigências postas pelo mercado de trabalho, pautadas nas políticas neoliberais, o referido autor alerta para o surgimento de uma nova categoria: a dos desfiliaados, como já citado à cima, na tentativa de explicar as novas formas de exploração e de exclusão do capitalismo que mesmo para os trabalhadores qualificados, a inserção e a manutenção destes no emprego não estarão garantidas.

## Considerações finais

Os estudos acima apontam para a crise da escola diante da juventude que não encontra muitas alternativas de enfrentamento das desigualdades multiplicadas e a importância de aprofundamento das pesquisas em torno dos jovens pobres e o mundo do trabalho, cuja realidade denuncia a existência de outros dilemas em suas vidas: subemprego, trabalho precário, dentre outros de sociabilidade numa territorialidade transitiva que expressa a crise do trabalho e da escola em tempos de globalização, de forma subterrânea, e a ausência de políticas públicas para os jovens em foco.

Alguns indícios apontam para determinadas consequências desse modelo: “o reflexo da precarização nas relações de trabalho, para não citar o aumento da desigualdade social” (ANTUNES, 2003). Sobre os jovens pobres, alguns dados indicam que a maioria trabalha sem carteira assinada e se constitui vítima do subemprego.

Somente 41,4% possuem empregos assalariados. Pondo à parte o ensino propedêutico, regular, o que se tem, como regra geral, é uma escola cujo desempenho não expressa e nem possibilita ao jovem pobre sua inserção no mercado de trabalho e nem numa cidadania plena. Com relação à taxa de desemprego, a mesma corresponde a 26,2% quando comparada a jovens pertencentes a classes média e alta, cuja taxa é de 11,6%. Quando o olhar recai sobre níveis de renda e escolaridade, os números frios da estatística revelam e reforçam as condições diferenciadas de ser jovem. Dos pobres, 38,1% estudam, enquanto para os jovens ricos inativos, ela é de 80% (POCHMANN, 2004).

E como, historicamente, a relação entre educação e trabalho vem sendo forjada por políticas sociais, pautadas na reprodução de um sistema de ensino propedêutico e técnico, numa lógica dual, que dissocia a formação profissional do sistema educacional, cuja dualidade define uma sociedade de exclusão, produzindo nos discursos dos jovens uma fala naturalizada

onde se privilegia o trabalho. “Trabalho” este no sentido muito mais de uma representação que o aproxima à tarefa, à ocupação simplesmente, perdendo-se a dimensão de que o trabalho é uma relação social, ou seja, “(...) a forma mediante a qual o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo propriamente humano, (...), o próprio ser humano” (FRIGOTTO, 2003, p. 31).

Neste sentido, vai se produzindo uma linguagem descaracterizada de trabalho, a partir de uma perspectiva de trabalho moralizante, utilitarista e individualista, num universo de uma parcela da juventude pobre. Isso não significa que tal representação não abarque outras dimensões da juventude numa sociedade de classes, mas percebê-la como uma lógica que reproduz, como já afirmamos, um discurso e uma prática dual ao separar, predominantemente, o trabalho intelectual do manual. Ressaltamos, inclusive, que não perdemos a dimensão de perceber que mesmo no trabalho configurado como manual há uma dimensão intelectual que o constitui e coloca o homem também numa relação de produção e de consumo.

A possibilidade de que os diversos setores da sociedade negociem coletivamente seus interesses está na essência da ideia de democracia. O ideal de democracia sempre contemplou uma educação escolar básica universalizada. Por meio dela, pretende-se consolidar a identidade de uma nação e criar a possibilidade de que todos participem. Neste contexto, a Educação, compreendida não apenas como os espaços formais de ensino, mas inclusive os processos formativos que ocorrem numa variedade de instituições e atividades, para além da escola, nas quais “os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável, pelo simples fato de existirem socialmente” (LIBÂNEO, 1992), é campo privilegiado de produção e difusão de conhecimento, de tal maneira, correndo o risco de ser utilizada como instrumento de conformação social, dado o grau de adequação às exigências do mercado.

Coloca-se, então, como questão central, as relações entre a qualificação profissional e as pressões impostas pelo movimento de globalização da economia de mercado. Especificamente, no que tange à produtividade e competitividade cujo papel dos recursos humanos ganha destaque e desvela um paradoxo: ao mesmo tempo, que pretende ser um elemento fundamental rumo à produtividade é também seu ponto mais vulnerável, sob constante ameaça de exclusão, e como, historicamente, a relação entre juventude, educação e trabalho. Assim, ao mesmo tempo em que se pensa qual ocupação é destinada à juventude pobre, tal correlação com o tipo de escola não pode também ser desprezada. As diferenças entre a teoria da escola nos cursos de formação geral e as exigências do mercado de trabalho

acabam refletindo o papel da escola no processo de formação da classe trabalhadora.

## Referências

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2003.

BRASIL. MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 maio 2009.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). *Constituição Federal do Brasil*. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/.../constituicao/constituicao.htm>>. Acesso em: 10 maio 2010.

CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social*. Uma crônica sobre o salário. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

CURY, C. R. J. *A Inclusão excludente na educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FERRETI, C. J. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: Anos 90. *Educação & Sociedade*, v.18, n. 59, ago. 1997.

FREIRE, A. M. A. *Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu) Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Graças até os Severinos*. São Paulo: Cortez: Brasília: INEP, 1989.

FRIGOTTO, G. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. *Trabalho e conhecimento, dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 1987.

GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. *Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de Final de Século*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

HARVEY, D. *A condição pósmoderna*. São Paulo: Loyola, 1993.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Magistério. Série Formação de Professores).

MÉSZÁROS, I. *A Educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

POCHMANN, M. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. *Juventude e Sociedade*. Trabalho, Educação, Cultura e Participação. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

\_\_\_\_\_. *A inserção ocupacional e o emprego dos jovens*. São Paulo: Associação Brasileira de Estudos do Trabalho, 1998.

## O sistema penal “educacional”: os ensinamentos repressores na prisão e uma perspectiva para o PROEJA

Eloira Spalla Siqueira\*

Helois Helena de Souza Almeida Sales\*\*

### Resumo

O ambiente prisional, marcado pela violência de práticas educativas repressoras, é essencialmente conflitante com a intenção das legislações que tratam do assunto. No processo de reinserção social, o PROEJA constitui-se num elemento fundamental, porém, distante da realidade dos presos. Quando essas práticas são acessíveis, não se desenvolvem com um projeto político-pedagógico de educação autêntica, que vislumbre a emancipação desses sujeitos, atuando na superação da condição de estar preso, que confunde-se com o ser preso. Assim, o PROEJA, nas prisões, contemplaria uma demanda não atendida em seus direitos e necessidades no tempo regular do ensino, preparando-os para o mundo do trabalho.

**Palavras-chave:** Prisão. Educação. Educação Prisional. Cidadania. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

### Abstract

*The jail environment, marked by repressive educational practices, is essentially conflicting with existing legislations spirit pertaining the subject. During the social re-entering process, the PROEJA is a fundamental element, but far from*

---

\* Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense. Aluna do Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos no IF Fluminense. Assistente social da Secretaria de Estado de Administração Penitenciária RJ.

\*\* Licenciada em Comunicação Social – Relações Públicas pela Faculdade de Filosofia de Campos. Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense. Aluna do Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos no IF Fluminense. Assistente social da Secretaria de Estado de Administração Penitenciária RJ.

*the inmate's reality. When those practices are accessible, they do not develop themselves as a political-pedagogical project, aiming the inmate's emancipation, working over temporary condition of being jailed and being jailed by definition. Therefore PROEJA working inside the system would fulfill a non-answered demand for right and urges on ordinary classroom time, thus preparing the inmate for the working environment.*

**Key words:** *Correctional System. Schooling. Correctional Schooling. Citizenship. Youth and Adult Education.*

Para a UNESCO<sup>1</sup>, a educação é composta por quatro pilares: afetivo-emocional; cognitivo; ético-moral e psicomotor. Os demais conceitos de educação são fundamentados pelo desenvolvimento das faculdades psíquicas, intelectuais e morais. Entretanto o que se verifica nas unidades prisionais são práticas de um disciplinamento opressor entendido como uma prática educativa.

O fato das unidades prisionais priorizarem a subjugação dos seus internos não significa que também não possam contemplar procedimentos e atividades educativas e profissionalizantes, contudo, essas ações não devem se coadunar com a prática de dominação.

A escola é espaço de formação de cidadãos, de valorização da cultura, da afirmação da identidade. Como unir dois cenários tão distintos para os mesmos sujeitos? Como efetivar a educação como um direito do preso em um espaço onde o universo da violência é multifacetado, não restringindo apenas à sentença condenatória, mas também desrespeitando os direitos fundamentais do ser humano? Como educar em um ambiente que não há espaço para o exercício da cidadania, onde a condição de sentenciado significa ser “objeto da máxima reprovação da sociedade.” (FRAGOSO, 1980, p. 2).

Como a educação profissional integrada à educação básica na modalidade de jovens e adultos (PROEJA), que, em sua essência propõe uma forma de libertação do indivíduo por meio da construção de sua cidadania, fazendo com que o mesmo supere as dificuldades inerentes à falta de instrução e profissionalização, devido à não vivência de etapas anteriores, pode compensar, no caso, os jovens e adultos presidiários que, por serem transgressores da lei são submetidos a uma forma de doutrinação?

<sup>1</sup>United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para Educação Ciência e Cultura).

A complexidade do problema nasce de dois pontos antagônicos: a socialização e o disciplinamento. Enquanto o PROEJA é um dos instrumentos mais importantes para se trabalhar a reinserção social dos indivíduos presos, creditando a eles maiores e melhores perspectivas de vida, a prisão educa para discipliná-los, pois no contexto prisional, preso bom é preso comportado, que não questiona, apenas aceita com as mãos para trás e a cabeça abaixada, as imposições dos seus senhores, os agentes penitenciários. “O que é mais difícil é saber para que pode servir um bom preso, uma vez que a sua pena tenha terminado” (THOMPSON, 1998, p. 45).

O primeiro fato que poderíamos citar acerca da especificidade da Educação de Adultos presos é o de que ela faz parte, enquanto processo metodológico, da História da Educação de Adultos e tem, portanto, seu desenvolvimento pedagógico inserido nessa história. O segundo fato é o de ser um projeto de educação que se desenvolve no interior das prisões e que, dessa forma, está inserido também na história das prisões e das formas de punição (RUSCHE, 1995, p. 13 apud GRACIANO; SCHILLING, 2008, p. 114).

Graciano e Schilling apontam para a importância de se reconhecer novos procedimentos de educação escolar como mais uma forma eficaz para controlar a massa carcerária que se encontra

subsumida às atividades pontuais, de caráter assistencialista, e em geral vinculada a atividades manuais ou de recreação, desenvolvidas tanto pelo Estado quanto por organizações da sociedade civil. Para pensá-la em suas várias e complexas dimensões, não é possível deixar de mencionar as dúvidas – culturalmente poderosas – existentes no Brasil sobre a educabilidade de criminosos, sua possibilidade de transformação ou sobre a educação como um fator que pode aumentar sua periculosidade (GRACIANO; SCHILLING, 2008, p. 113).

De acordo com Portugues (2009), não existe uma política pública de âmbito nacional destinada à educação de jovens e adultos encarcerados, e a maioria dos presos não concluíram o Ensino Fundamental. Tal afirmação verifica-se de acordo com os seguintes dados: “70% da população carcerária não têm o ensino fundamental completo e só 18% dos presos realizam atividades educacionais (...). Além da baixa escolaridade eles são, em sua

maioria, homens (98%) e 54% são jovens entre 20 e 29 anos” (SILVA; MOREIRA, s.d.). Em pesquisa realizada com as encarceradas do Presídio Feminino em Campos dos Goytacazes, RJ, em julho de 2010, verifica-se que, em um total de 177 internas, apenas 48 delas possuem qualificação profissional e 71 iniciaram atividade laborativa remunerada entre 11 e 15 anos de idade.

A baixa escolaridade dos presos e os fatores que contribuíram para a apresentação desse quadro não se distanciam da realidade dos demais brasileiros público do PROEJA, oriundos de família de baixo poder econômico, que, na infância, se evadiram da escola para contribuir no orçamento doméstico e, hoje, constituem a população excluída do mundo do trabalho.

No que concerne aos presidiários, há um conjunto de elementos que conspiram contra o propósito do PROEJA enquanto elemento de compensação da formação intelectual e profissional destes mesmos sujeitos.

As condições previamente estabelecidas pelo sistema prisional, enquanto forma de punição do indivíduo que cometeu um delito, seguem princípios distintos dos que foram apregoados pelo PROEJA.

Muitos estudos, desde pesquisas acadêmicas, observações diretas por parte de educadores profissionais, relatórios produzidos por investigações judiciais e parlamentares até monitoramentos realizados por entidades de defesa dos direitos humanos, assinalam que os programas educativos em estabelecimentos penitenciários são inadequados, de baixa qualidade e de pouca frequência por um único motivo: incompatibilidade entre os objetivos e metas da Educação e os objetivos e metas da pena e da prisão. (...) A incompatibilidade, diria eu, é de ordem conceitual. Enquanto prevalecer a concepção de prisão como espaço de confinamento, de castigo, de humilhação e de estigmatização social, a Educação não terá lugar na terapia penal, limitando-se a ser, como efetivamente é, apenas mais um recurso a serviço da administração penitenciária para ocupar o tempo ocioso de alguns poucos presos e evitar que se envolvam em confusões (SILVA; MOREIRA, s.d.).

Considerando a educação como um direito que dá acesso a outros direitos, destacamos que

A educação é valiosa por ser a mais eficiente ferramenta para crescimento pessoal. E assume o status de direito humano, pois é a parte integrante da dignidade humana e contribui

para ampliá-la como conhecimento, saber e discernimento. Além disso, pelo tipo de instrumento que constitui, trata-se de um direito de múltiplas faces: social, econômica e cultural. Direito social porque, no contexto da comunidade, promove o pleno desenvolvimento da personalidade humana. Direito econômico, pois favorece a auto-suficiência econômica por meio do emprego ou do trabalho autônomo. E direito cultural, já que a comunidade internacional orientou a educação no sentido de construir uma cultura universal de direitos humanos. Em suma, a educação é o pré-requisito para o indivíduo atuar plenamente como ser humano na sociedade moderna (CLAUDE, 2005, p. 37 apud GRACIANO; SCHILLING, 2008, p. 127).

Partindo da concepção de educação libertadora de Paulo Freire como ação cultural, que se re-faz incessantemente na práxis, onde os homens são vistos como seres críticos, históricos e inacabados, verificam-se as dificuldades e limites de estabelecer-se uma metodologia educacional que atenda, verdadeiramente, às necessidades dos jovens e adultos encarcerados devido à situação peculiar que vivenciam. Isso não significa dizer que se deve criar um método exclusivo para essa população, pois isso seria mais uma forma de discriminação.

É necessário que exista um projeto pedagógico na pena restritiva de liberdade, mas o que temos é um projeto repressivo e de condições subumanas impostas aos detentos que vivem em uma instituição arraigada pelas relações de poder, com condições precárias de higiene e de instalações e de número reduzido de atividades educativas.

De acordo com Portugues (2009), as aprendizagens desenvolvem-se nas relações humanas e nas suas vivências, e nas prisões os indivíduos são socializados para uma nova realidade. Dessa relação (entre os presos e os funcionários da cadeia e entre os próprios presos), desenvolve-se um processo educativo que se assemelha ao processo da conquista na teoria da ação antidialógica de Paulo Freire (1999, p. 135), na qual o antidialógico é dominador e pretende conquistar o oprimido deixando-o ainda mais alienado e passivo no mundo e no que ocorre nele. Nesse caso, o mundo é algo imóvel e os homens devem ajustar-se a ele sem questioná-lo.

Diante dos diferentes processos educativos que podem ser estabelecidos, a contradição inerente a esses processos deve ser trabalhada pelo educador, bem como a administração dos conflitos institucionais e as normas de segurança da unidade prisional.

O educador deve estar atento a sua prática profissional para que

não participe, ainda que indiretamente, da repressão a que os presos são submetidos, e não se desvincule da educação escolar orientada pela condição ontológica do homem, que presume o “desenvolvimento de uma série de potencialidades humanas, tais como: a autonomia, a crítica, a criatividade, a reflexão, a sensibilidade, a participação, o diálogo, o estabelecimento de vínculos afetivos, a troca de experiências, a pesquisa, o respeito e a tolerância. Tais potencialidades se alinham com a educação escolar e com a educação de jovens e adultos” (PORTUGUES, 2009, p. 116).

A LEP, Lei de Execução Penal<sup>†</sup>, prevê assistência educacional aos internos em seus respectivos artigos:

Art. 17 – A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado;

Art. 18 – O ensino de primeiro grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da unidade federativa;

Art. 19 – O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico;

Parágrafo único – A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição;

Art. 20 – As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados;

Art. 21 – Em entendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos.

Diante do que estabelece a LEP, a assistência educacional é um direito das pessoas presas, contudo, além das iniciativas voltadas para a área da educação no interior das prisões serem restritas e insuficientes, não há um direcionamento metodológico e pedagógico e tampouco a intenção de se integrar-se a educação básica ao ensino profissionalizante. Entretanto, é importante ressaltar o Decreto<sup>‡</sup> que institui o PROEJA em âmbito federal publicado recentemente. Sem nenhuma orientação clara, a educação penitenciária ocorre à mercê de ONG, instituições privadas e dos governos federal, estaduais e municipais, já que a legislação penal permite essas parcerias e convênios. Nesse caso, considera-se a relevância dessas parcerias, desde que se efetive com uma estrutura de diretrizes unificada às unidades prisionais no âmbito nacional, preservando-se as características regionais e de acordo com um projeto político-pedagógico

<sup>†</sup> Lei n.º 7.210, de 11 de julho de 1984.

<sup>‡</sup> Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006.

que atenda aos interesses dos educandos, e não aos das instituições que promovem o desenvolvimento educacional nas prisões. Ou seja, qualquer instituição que desenvolva o PROEJA no interior das prisões, seja ela pública ou privada ou sem fins lucrativos, deveriam seguir minimamente uma estrutura organizacional vinculada à Secretaria de Educação e não somente à Secretaria de Administração Penitenciária.

A partir da experiência profissional em unidades prisionais, verifica-se que a educação na prisão não é considerada como elemento fundamental sequer em sua estrutura física, como é o caso das celas de castigo, já que não raro as unidades prisionais são construídas sem um planejamento de sala de aula, bibliotecas e laboratórios/oficinas, ficando a cargo dos gestores e diretores a adaptação ou não de locais para as aulas serem ministradas.

A Secretaria de Estado de Administração Penitenciária do Rio de Janeiro (SEAP-RJ) possui 48 unidades prisionais, mas segundo a Coordenação de Inserção Social<sup>§</sup>, apenas 15 delas possuem unidade escolar. Entretanto, outras unidades prisionais desenvolvem iniciativas escolares como o Brasil Alfabetizado, por exemplo.

Para Portugues (2009, p.117), a educação de jovens e adultos em instituições prisionais, para ocorrer de acordo com seus preceitos e diretrizes que consideram e valorizam a trajetória de vida do educando, abordando criticamente questões do cotidiano que podem e devem ser repensadas, deve ser promovida pelas secretarias municipais de educação e não pelas secretarias estaduais de administração penitenciária, pois, assim, a educação ofertada será “pautada pelos preceitos e diretrizes eminentemente educativos (e não prisionais) (...)” (PORTUGUES, 2009, p. 117).

Ainda que a educação seja um direito referenciado na Constituição de 1988<sup>2</sup>, na LEP e na LDB<sup>††</sup>, a educação não alcança visibilidade e efetividade no âmbito de sua importância no que se refere ao direito contemplado para o egresso<sup>‡‡</sup> do cárcere no mundo do trabalho e às novas perspectivas remetidas aos mesmos, no retorno a sociedade livre. Pois a não garantia confirma a exclusão a que a população carcerária é submetida diante das iniciativas governamentais nos empreendimentos referentes às políticas públicas.

<sup>§</sup> Dentre outras funções, supervisiona e coordena as ações necessárias ao bom desempenho do tratamento penitenciário da população presa, promove melhoria das condições sociais dos presos visando instruí-los convenientemente (Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro – Poder Executivo – 30/08/10 p. 18).

<sup>2</sup> Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988.

<sup>††</sup> Lei de diretrizes e bases da educação nacional – Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

<sup>‡‡</sup> O egresso de que tratamos é o preso que se retirou legalmente do estabelecimento penal.

Observando o disposto da lei que privilegia a readaptação do egresso ao meio social, a orientação escolar profissionalizante destaca-se como fator primordial a este processo, sinalizando sobre a importância da instrução escolar também no mundo do trabalho. Nesse caso, a custódia dos presidiários deveria pautar-se pela adoção de políticas públicas voltadas para o resgate da cidadania e da dignidade humana, na perspectiva de que o preso e o egresso são sujeitos de direitos.

Diante dessa realidade, a integração da Educação Profissional/ formação inicial e continuada com ensino fundamental na modalidade Educação de Jovens e Adultos visa contribuir para a melhoria das condições de inserção social, econômica, política e cultural dos jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental. Assim, essa nova possibilidade educativa considera as especialidades do mundo do trabalho, mas não se restringe a elas (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2009, p. 20).

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) foi criada em 2004 com a finalidade de estruturar, formular e implementar políticas públicas que visem reduzir as desigualdades educacionais ampliando o acesso à educação continuada (CAXIAS et al, 2009, p. 30) e, em 2005, junto ao Ministério da Educação e da Diretoria de Educação de Jovens e Adultos relacionou-se com o Ministério da Justiça e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República a fim de desenvolverem uma ação integrada que direcionasse um projeto educativo para a comunidade presidiária (GRACIANO; SCHILLING, 2008, p. 112).

Salienta-se, portanto, que apesar da Constituição Federal em seu artigo 5º, que proclama a proteção dos direitos dos indivíduos e que não faz nenhuma ressalva em relação aos presos, conservando assim os direitos dos cidadãos, não é o suficiente para garantir a efetivação dos seus direitos, garantidos também na Lei de Execução Penal.

### **Considerações finais**

Apesar de existirem processos educativos no interior das prisões, estes são, em sua grande maioria, pautados pela submissão, por práticas de humilhação e negação dos direitos aos presos. Poucas são as iniciativas de PROEJA para as pessoas reclusas da sociedade, considerando também a

recente publicação deste Programa. Contudo, tais iniciativas são essenciais para a promoção da cidadania, já que o PROEJA contempla uma formação integral. Esses processos educacionais são contraditórios e na experiência prisional essas contradições acentuam-se na busca incessante da preservação da identidade daqueles que se encontram presos à punição da lei e da sociedade.

A educação não deve ser desenvolvida desarticulada do cotidiano do ser humano, sendo assim, por meio da formação do senso crítico no espaço escolar e com qualificação profissional, o preso pode adquirir capacidades intelectuais e de reflexão para analisar a sua realidade enquanto criminoso e adotar uma postura adversa a vivida até então, no que concerne aos valores socialmente abalizados como os apropriados.

## Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 28 out. 2010.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2010.

FRAGOSO, Heleno Cláudio. *Direito dos Presos*. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

FREIRE, Paulo Freire. *Pedagogia do oprimido*. 26 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Trad. Lígia M. Pondé Vassalo. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOMES, Cristina Guimarães; VALDEZ, Guiomar (Org.). *Dialogando PROEJA: algumas contribuições*. In: CAXIAS, Geruza Prazeres et al. Campos dos Goytacazes: Essentia, 2009. p. 11-34.

DEFINIÇÃO de Educação segundo a UNESCO. Disponível em: <[http://4pilares.zi-yu.com/?page\\_id=11](http://4pilares.zi-yu.com/?page_id=11)>. Acesso em 12 jun. 2010.

PORTUGUES, Manoel Rodrigues. Educação de jovens e adultos presos: limites, possibilidades e perspectivas. *Em Aberto*, v.22, n.82, p.109-120, nov. 2009. Disponível em: <[www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/.../1292](http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/.../1292)>. Acesso em 22 jun. 2010.

GRACIANO, Mariângela; SCHILLING, Flávia. A educação na prisão: hesitações, limites e possibilidades. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v. 13, n. 25, p. 111-132, 2008. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em 11 jun. 2010.

RIO DE JANEIRO. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro. Poder Executivo. Ano XXXVI, n. 158, 30 ago. 2010.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. Ministério da Educação. *PROEJA*: Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos. Brasília, 2009.

SILVA, Roberto da; MOREIRA, Fábio Aparecido. *Objetivos educacionais e objetivos da reabilitação penal: o diálogo possível*. [s.l.]: [s.n.], [s.d.]. Disponível em: <<http://www.sociologiajuridica.net.br/numero-3/175>>. Acesso em: 6 jul. 2010.

SIQUEIRA, Eloira Spalla. Trajetórias para a vida extramuros: a importância dos laços familiares. 2007. Monografia (Trabalho de Final de Curso) - Universidade Federal Fluminense, [2001].

THOMPSON, Augusto F.G. *A questão penitenciária*. Petrópolis: Vozes, 1976.

## A Formação Inicial de Professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores<sup>1</sup>

Jaqueline Ventura\*

### Resumo

Este artigo versa sobre o tema da formação inicial de professores para atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir de uma reflexão sobre a relação entre o mundo do trabalho e esta modalidade de ensino. O trabalho está dividido em duas seções, a saber: **O cenário da (não) formação inicial de professores para EJA**, em que é analisada esta formação, demonstrando que, embora a área, na atual legislação, tenha sido configurada como modalidade das etapas da Educação Básica no que se refere à capacitação de docentes para atuarem na modalidade de EJA, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio, a presente questão permanece incipiente; e **A formação de professores para EJA na perspectiva da formação humana integral**, em que é discutida a compreensão da relação trabalho e educação como mediação fundamental da formação humana, particularmente, a necessidade e a pertinência de pensar a educação, a partir de uma concepção ampliada do conceito de trabalho e da identificação e vinculação de classe dos sujeitos – alunos e professores – da EJA.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; Formação de Professores; Trabalho e Educação.

<sup>1</sup> Este artigo é baseado em trabalho apresentado no III Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, realizado em Porto Alegre/RS, de 26 a 28 de maio de 2010.

\* Doutora em Educação (UFF). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Membro do Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação – NEDDATE.

## Introdução

O debate acerca da formação de professores para a EJA tem se ampliado nos últimos anos. Entre outros motivos, duas ações governamentais contribuíram para tal fato. Primeiro, a promulgação das diretrizes curriculares nacionais para a área (Parecer CNE/CEB n° 11/2000, que institucionalizou a EJA como um campo pedagógico próprio), exigiu a profissionalização específica dos seus docentes. Segundo, a implantação do PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Decreto n° 5478/2005 reformulado pelo Decreto n. 5.840/2006) explicitou as fragilidades formativas dos profissionais da educação, não afeitos a pensar a especificidade da EJA, uma das dificuldades na construção da integração curricular. Portanto, ambos impulsionam as reflexões acerca de uma formação de professores que contribua para práticas pedagógicas coerentes com as particularidades que caracterizam os estudantes jovens e adultos trabalhadores.

A implantação dos cursos do PROEJA, mesmo tendo um alcance quantitativo reduzido<sup>2</sup>, trouxe novas indagações no âmbito da formação continuada de professores e gestores; inclusive, com fomento a grupos de pesquisa e de formação de recursos humanos através de cursos de extensão e especialização. Dentre as dificuldades para a implementação do PROEJA na rede federal, destacam-se principalmente, a capacitação docente para lidar com a EJA e a real construção do currículo integrado. Conforme avalia Otranto (2011, p.5) “o resultado com o qual nos deparamos, no momento, é de grande evasão nesses cursos, quase sempre oferecidos por professores despreparados e desmotivados para colocar em prática uma proposta de EJA”.

Embora a formação de professores para a EJA não seja uma questão propriamente nova, é inegável a contribuição deste Programa para a ampliação recente da temática. No entanto, a constatação do aumento do debate não significou a presença da EJA nos currículos das licenciaturas. Portanto, nossa abordagem não se centra no PROEJA, nem mesmo na formação continuada de docentes. O foco deste artigo é a formação inicial de professores para a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores.

<sup>2</sup> Segundo o INEP “as matrículas na EJA de Ensino Fundamental associadas à formação profissional totalizam 3.628, em 2009, enquanto que as registradas na EJA de Ensino Médio associada à educação profissional somam 19.533”. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/censo/2009/TEXTO\\_DIVULGACAO\\_EDUCACENSO\\_20093.pdf](http://www.inep.gov.br/download/censo/2009/TEXTO_DIVULGACAO_EDUCACENSO_20093.pdf)>.

A proposta do presente trabalho é debater sobre a formação inicial, nos cursos de licenciatura, de professores para o trabalho pedagógico na educação básica, na qual a EJA é também um campo de atuação profissional. Em seguida, será apresentada uma reflexão acerca da relação existente entre o fazer pedagógico na EJA e o mundo do trabalho.

O texto organiza-se em dois eixos principais de análise: “O cenário da (não) formação inicial de professores para EJA”, no qual se demonstra que a formação para atuar nessa área permanece incipiente, embora na atual legislação ela tenha sido configurada como modalidade das etapas da Educação Básica; e “A formação de professores para EJA na perspectiva da formação humana integral”, em que é discutida a necessidade de pensar a educação, a partir de uma concepção ampliada do conceito de trabalho, além da identificação e vinculação de classe dos sujeitos – alunos e professores – da EJA.

Convém destacar que a defesa pela formação docente, que considere à especificidade da EJA, está inscrita no quadro mais amplo de luta pelo reconhecimento dessa modalidade de ensino como direito inalienável daqueles que não tiveram o acesso à educação assegurado ou a garantia de condições de permanência na escola. Sendo este direito, por sua vez, parte das muitas lutas sociais que têm, no horizonte, a transformação da realidade.

## **O cenário da (não) formação inicial de professores para EJA**

O Brasil ainda está muito distante da universalização da educação básica, particularmente, se for considerada a perspectiva da construção de um sistema público, democrática e de qualidade socialmente referenciada para todos. Desse modo, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), apresenta enorme demanda social. Tal afirmação é evidenciada levando-se em conta, por exemplo, que os indicadores de analfabetismo no país encontram-se próximos a 10% da população de 10 anos ou mais; mais de 20% da população com 15 anos ou mais é composta por analfabetos funcionais e que, embora o acesso formal à escola tenha se ampliado, aproximadamente 25% das crianças que ingressam no ensino fundamental e 50% dos jovens presentes no ensino médio não concluem estes níveis de ensino. Tais índices revelam o tamanho da dívida social não reparada pelo Estado brasileiro que nega, reiteradamente, o direito humano à educação, e, conseqüentemente, a expressiva dimensão da demanda potencial pela Educação de Jovens e Adultos no país.

Apesar da demanda reprimida, o resultado das ações governamentais nessa área parece produzir o oposto da ampliação da oferta na rede pública de ensino. Os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2009<sup>3</sup> demonstram que tem ocorrido um decréscimo do número de matrículas na modalidade<sup>4</sup>; além disso, também revelam que “as escolas que oferecem educação de jovens e adultos apresentam maior carência de dependências e equipamentos dentre todas as escolas de Educação Básica” (p. 16). Os dados indicam uma das consequências da lógica contingente que confere uma natureza precária à oferta e às ações da Educação de Jovens e Adultos no país.

A EJA no Brasil refere-se ações que enfatizam o ingresso ou o retorno à escolarização básica articulada ou não à educação profissional, em propostas formativas de caráter suplementar dirigidas aos que não concluíram as etapas do ensino fundamental e médio na idade própria. Esse grupo envolve a oferta de cursos e exames de EJA pelos sistemas estaduais e municipais de ensino, bem como variados programas federais voltados à realização de processos formativos com durações e conteúdos diversos. Essa política de EJA pulverizada vem gerando uma intensa diferenciação interna da própria EJA, que, desde a década de 1990, adquiriu uma “nova” identidade, muito mais fragmentada, heterogênea e complexa (VENTURA, 2008).

Não se pode alegar que a Educação de Jovens e Adultos não tenha sido contemplada na legislação em vigor. A Constituição Federal de 1988 firmou a educação fundamental como direito de todos independentes da idade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional definiu a EJA como uma modalidade de ensino, dedicando uma seção específica no âmbito do capítulo da Educação Básica. Por sua vez, o Plano Nacional de Educação, depois de realizar o diagnóstico da situação da educação no país, fixou metas, entre as quais, duas (n° 7 e n° 25) tratam da formação de professores para a EJA. O Conselho Nacional de Educação, por sua vez, elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB n. 11/2000 e Resolução n. 1/2000), bem como instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e

<sup>3</sup> Ver relatório disponível em: [http://www.inep.gov.br/download/censo/2009/TEXTO\\_DIVULGACAO\\_EDUCACENSO\\_20093.pdf](http://www.inep.gov.br/download/censo/2009/TEXTO_DIVULGACAO_EDUCACENSO_20093.pdf)

<sup>4</sup> Os dados do Censo Escolar de 2009 mostram uma queda na matrícula da EJA presencial, com uma redução de 284.092 em relação às matrículas do ano anterior. O Censo registrou um total de 4.661.332 matrículas na EJA. Destas, 3.094.524 estão no Ensino Fundamental e 1.566.808 no Ensino Médio. As matrículas na EJA de Ensino Fundamental, associadas à formação profissional, totalizam 3.628 em 2009, enquanto que as registradas na EJA de Ensino Médio, associadas à educação profissional (PROEJA), somam 19.533.

Adultos (Parecer CNE/CEB n° 6/2010 e Resolução n° 3/2010), que definem algumas questões operacionais para que se conduza melhor a EJA e esta possa atingir suas finalidades.

Apesar disso, no que se refere à formação dos professores para atuar tanto na primeira quanto na segunda etapa do ensino fundamental, e do ensino médio na modalidade de EJA, a questão permanece incipiente. Ou seja, o cenário em tela é agravado pelo não reconhecimento da EJA como um campo pedagógico próprio (RIBEIRO, 1999), expressa, por exemplo, na pouca atenção dada nas licenciaturas quanto a esta questão. Consequentemente, não há uma formação específica da maioria dos docentes que atuam nesta modalidade – uma das dificuldades colocadas no âmbito da escolarização. Desse modo, embora a Educação de Jovens e Adultos apresente enorme demanda social, pouco se discute sobre esta problemática nos cursos de formação de professores de modo a contribuir com a sistematização de um estatuto próprio, que subsidie a formulação de propostas teórico-metodológicas compatíveis com as especificidades e necessidades dos trabalhadores. (DE VARGAS; FÁVERO; RUMMERT, 1999).

A formação de educadores para a especificidade da modalidade, embora recorrente no discurso acadêmico, na prática, tem sido pouco expressiva, tal como já apontado em estudos anteriores, relativos à produção acadêmica sobre a formação de educadores de jovens e adultos (MACHADO, 2002; PEREIRA, 2006), que sinalizam para uma situação de (não)formação específica para esta área de atuação, sendo também recorrente, haver a denúncia para esta falta de formação adequada (inicial e continuada). Também verifica-se que a maior parte da bibliografia disponível sobre este tema trata-o sob o aspecto das práticas de alfabetização e formação em serviço dos alfabetizadores, sendo, ainda, mais diminuto o número de estudos sobre a formação acadêmica inicial de professores de EJA para atuar em toda a educação básica.

Em levantamento referente à produção acadêmica discente da pós-graduação em educação com temas ligados à capacitação do professor na EJA, visando à elaboração de um “estado da arte” da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, Machado (2002) verificou que, dos 183 trabalhos defendidos sobre a EJA no período compreendido entre os anos de 1986 e 1998, apenas 32 abordavam assuntos de alguma forma relacionados ao professor. Deste total, somente 11 pesquisas (3 teses e 8 dissertações) abordavam, especificamente, a formação de professores para atuarem em EJA. Por sua vez, em um levantamento preliminar sobre a produção acadêmica relativa à Educação de Jovens e Adultos, a partir do banco

de dados disponibilizado no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos (CEREJA), compreendendo o período de 2000 a 2006, foi constatado que, entre as 518 dissertações de mestrado sobre a EJA, apenas 44 abordavam o tema da formação docente; de um número total de 77 teses de doutorado, somente 5 se debruçaram sobre a questão da formação docente na EJA<sup>5</sup>.

A partir da análise sobre a produção da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd)<sup>6</sup>, entre 2000 e 2005, relativa à formação de educadores de jovens e adultos, Pereira (2006, p. 198) destacou a necessidade de ampliar as “investigações acadêmicas em relação à formação inicial/acadêmica de educadores de jovens e adultos”, uma vez que esse tema específico foi pouco privilegiado entre as pesquisas analisadas.

Pode-se afirmar, portanto, que as pesquisas sobre a formação de educadores de jovens e adultos ainda são recentes no país, contando apenas com um reduzido número de estudos. Por outro lado, como destaca Di Pierro (2010), há uma convergência entre o discurso acadêmico e o político sobre a necessidade de formação de educadores para as especificidades da modalidade e sua profissionalização, mas, no entanto, pouco se avançou nesse terreno.

Por fim, soma-se a esse quadro a pouca importância conferida à área de EJA nas universidades. É necessário frisar que as universidades, em sua maior parte, ainda continuam ausentes ou acanhadas no seu papel de formadoras de docentes, devidamente capacitados, para atuarem na EJA. Uma pesquisa realizada por Soares (2008) indicou que, até o ano de 2006, verificava-se em todo o Brasil uma significativa ausência da discussão sobre a EJA nas variadas licenciaturas, responsáveis pela formação de futuros professores que irão, possivelmente, também atuar na EJA no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio<sup>7</sup>.

A EJA como modalidade específica da educação básica<sup>8</sup> refere-se, portanto, a um modo de existir com característica própria, não mais com caráter de suplência e, por conseguinte, não se trata mais de uma “adaptação” do currículo do ensino regular num tempo menor como sugeria

<sup>5</sup> Realizado pelo Grupo de Estudos: Políticas de Educação de Jovens e Adultos trabalhadores sobre a produção acadêmica relativa à Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://www.uff.br/ejatrabalhadores/>

<sup>6</sup> Análise realizada por Pereira (2006) dos trabalhos e pôsteres aprovados e/ou apresentados na ANPEd sobre a temática.

<sup>7</sup> Segundo este estudo, até o ano de 2006, entre os 1.698 Cursos de Pedagogia existentes no país, apenas 27 possuíam habilitação na modalidade (SOARES, op. cit., p. 65).

<sup>8</sup> Apesar da EJA não se reduzir apenas à escolaridade formal, esclarecemos que este artigo diz respeito à vertente da escolarização de jovens e adultos.

o Ensino Supletivo (Lei n° 5692/71). Essa nova configuração da Educação de Jovens e Adultos trouxe a possibilidade de superação da concepção de oferta aligeirada e compensatória herdada da década de 1970, bem como, considerou a relevância de se formar professores para a modalidade. Deste modo, sua configuração legal refere-se, predominantemente, ao direito à “educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (Lei 9394/96, Art. 4°).

Nesta perspectiva, há no Parecer n° 11/2000 o reconhecimento de que construir uma proposta político-pedagógica com perfil próprio não se trata de uma mera acomodação ou ajuste, mas da elaboração de “uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas”. Acrescenta-se que a referência à função reparadora, entendida como “restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade”, responsabiliza os sistemas de ensino por construírem modelos pedagógicos próprios para esta modalidade da educação básica, que propiciem o atendimento aos interesses e necessidades do seu público. O aspecto específico da formação docente para a EJA foi também contemplado na seção VIII, em que se destaca que a complexidade diferencial desta modalidade não se realiza, satisfatoriamente, com um professor motivado apenas “pela boa vontade ou por um voluntariado idealista”, uma vez que “não se pode “infantilizar” a EJA no que se refere a métodos, conteúdos e processos”.

Nesse mesmo horizonte do reconhecimento de um espaço próprio para esta formação, o Parecer destaca que as “licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA”. Em suma, a EJA está configurada, hoje, como um direito à modalidade de educação básica, devendo, assim, fazer parte da capacitação do docente, para que este esteja preparado para atuar neste nível de escolarização com o reconhecimento de sua especificidade, ou seja, para um ensino fundamental e médio com uma “forma própria de ser”.

Nesse sentido, chama atenção que, embora sob o aspecto legal, afirme-se a necessidade de “formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando” (Lei n° 9394/96, Art. 61), na realidade da maioria das universidades, a disciplina

de Educação de Jovens e Adultos seja ainda, na maioria dos casos, oferecida como optativa para as licenciaturas, atendendo a um número reduzido de estudantes, futuros professores.

Entre as funções atuais da EJA está claramente o acesso ao processo de escolarização com identidade própria, bem como a criação de projetos educativos que considerem os trabalhadores como sujeitos cujas potencialidades cognitivas advêm exatamente da sua vivência particular. No entanto, é comum que as experiências de EJA, que se realizam nos sistemas públicos ou particulares de ensino, não reconheçam o saber que os educandos detêm, tampouco organizem os processos didático-pedagógicos da escola de maneira, significativamente, diferente dos demais níveis e modalidades de ensino. Dessa forma, embora esse quadro venha gradualmente sendo modificado, em geral prevalecem, no âmbito do ensino da EJA, currículos pautados em uma organização do tempo com caráter acelerativo, disciplinar e em uma avaliação classificatória.

A Conferência Nacional de Educação Básica, realizada em 2008, indicou a importância da formação específica para os professores que vão trabalhar com a EJA, destacando “que esta modalidade de ensino seja ministrada por professores licenciados”. Acrescente-se, ainda, o fato de que, tendo em vista a melhoria do desenvolvimento da EJA o Parecer 6/2010 ratifica tanto a LDB, quanto o Parecer 11/2000 quanto à “necessária flexibilidade no trato com as peculiaridades existentes nesse grupo social” e sugere que se institucionalize um sistema educacional público de Educação Básica de jovens e adultos, como política de Estado.

Enfim, embora a maior parte dos instrumentos legais e da bibliografia específica da área de EJA reconheça a necessidade de formação de quadros para atuarem profissionalmente nos níveis e modalidades da educação básica, pouco se progrediu na prática, principalmente, quanto à formação para as especificidades da EJA nas licenciaturas. É neste cenário de superação da lógica de suplência que se torna crucial uma formação adequada que responda ao desafio de realizar o direito à modalidade de educação básica.

## **A EJA nas DCN de alguns cursos: Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas**

Ao longo do texto, destacou-se a importância sobre a formação inicial de professores na área de atuação da EJA. Todavia, a maior parte das licenciaturas não tem reconhecido a educação de jovens e adultos

como um dos espaços de atuação profissional no âmbito educacional e, conseqüentemente, a EJA não tem se configurado, para a maior parte dos licenciandos, como uma opção profissional. Desse modo, vê-se que:

Ser educador, educador de jovens e adultos, não se configura para a maior parte dos licenciandos como uma opção para a vida profissional. A bem da verdade, temos constatado que nem mesmo o próprio magistério, habilitação a que se destina seu curso superior, é, para muitos alunos dos cursos de licenciatura, uma alternativa sedutora ou um projeto de vida profissional. (DINIZ E FONSECA, 2001, p. 58).

A pouca atenção dada à formação inicial do professor para a EJA tem dificultado a superação da concepção de suplência e, concomitantemente, o reconhecimento da área como um campo diferenciado no âmbito da educação básica, com características e possibilidades próprias.

Um dos lugares no qual se espera que esse tipo de formação seja contemplada, em sua especificidade, é o curso de Pedagogia. Entretanto, a resolução CNE/CP 1, de 2006, que definiu as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia toca na questão da EJA superficialmente e apenas duas vezes. Trata-se do artigo 5º, inciso IV: “trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, **em diversos níveis e modalidades do processo educativo**” (grifo meu) e do artigo 8º, nos incisos III e IV:

Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de:

III - atividades complementares envolvendo (...) de **modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências**, entre outras, **e opcionalmente**, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não governamentais, escolares e não escolares públicas e privadas;

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, (...) d) na **Educação de Jovens e Adultos**. (grifos meus)

Observa-se que, nos dois artigos (5º e 8º), a referência à Educação de Jovens e Adultos é muito vaga, limitando-se ao termo “modalidade”. No primeiro caso, a menção à modalidade de ensino é claramente secundária; no segundo caso, num primeiro momento a modalidade é apenas situada no conjunto das várias situações da diversidade, e, somente num segundo

momento, quando se discute a questão da organização do estágio, a EJA, pela única vez em todo o documento citado, é nomeada e citada de forma explícita.

Um outro lugar em que se espera que a formação de professores para essa modalidade de ensino seja contemplada é (ou deveria ser) no currículo dos cursos de licenciaturas das instituições de ensino superior. Todavia, quando se percorre as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Letras, Matemática e Ciências Biológicas, é possível notar apenas enunciados vagos, como os destacados abaixo:

De forma integrada aos conteúdos caracterizadores básicos do curso de Letras, devem estar os conteúdos caracterizadores de formação profissional em letras. No caso das licenciaturas deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam. (Parecer CNE/CES 492/2001)

Para a licenciatura [em Matemática] serão incluídos, no conjunto dos conteúdos profissionais, os conteúdos da Educação Básica, consideradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em nível superior, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio. (PARECER CNE/CES 1.302/2001)

A modalidade Licenciatura deverá contemplar, além dos conteúdos próprios das Ciências Biológicas, conteúdos nas áreas de Química, Física e da Saúde, para atender ao ensino fundamental e médio. A formação pedagógica, além de suas especificidades, deverá contemplar uma visão geral da educação e dos processos formativos dos educandos. Deverá também enfatizar a instrumentação para o ensino de Ciências no nível fundamental e para o ensino da Biologia, no nível médio. (Parecer CNE/CES 1.301/2001)

Considerando as DCN que organizam os cursos das diferentes áreas do conhecimento, é possível constatar que a EJA não é mencionada ou, quando muito, é citada de maneira vaga, sendo indicado que, para questões referentes às licenciaturas, seja consultado e considerado um outro documento, externo às proposições dos cursos e comum a todos, tal documento refere-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação

de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Parecer nº CNE/CP 009/2001).

Por fim, essas Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica reconhecem que dentre as questões, no campo curricular, a serem enfrentadas na formação de professores, uma das principais refere-se à desconsideração das especificidades próprias das modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica. Deste modo, este Parecer destaca que

No Brasil, um curso de formação de professores não pode deixar de lado a questão da educação de jovens e adultos, que ainda é uma necessidade social expressiva. Inúmeras experiências apontam a necessidade de pensar a especificidade desses alunos e de superar a prática de trabalhar com eles da mesma forma que se trabalha com os alunos do ensino fundamental ou médio regular. Apesar de se tratar das mesmas etapas de escolaridade (ensino fundamental e médio), os jovens e adultos, por estarem em outros estágios de vida, têm experiências, expectativas, condições sociais e psicológicas que os distanciam do mundo infantil e adolescente, o que faz com que os professores que se dedicam a esse trabalho devam ser capazes de desenvolver metodologias apropriadas, conferindo significado aos currículos e às práticas de ensino. A construção de situações didáticas eficazes e significativas requer compreensão desse universo, das causas e dos contextos sociais e institucionais que configuram a situação de aprendizagem dos seus alunos. (Parecer nº CNE/CP 009/2001, p. 25-26)

Quando se problematiza a questão da formação de professores para atuarem na EJA, especificamente, nos cursos de licenciatura, constata-se que, por um lado, apesar das DCN dos cursos específicos não fazerem menção direta à EJA, todas destacam que devem ser consideradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em nível superior. Este documento, por sua vez, aponta para a necessidade de um olhar e uma atuação diferenciada reconhecendo a modalidade. Por outro lado, as diretrizes das áreas de conhecimento específicas parecem conferir mais ênfase ao bacharelado em detrimento das licenciaturas, bem como a pesquisa em detrimento do ensino e, desta forma, não trazem uma discussão mais aprofundada de seu escopo na educação básica, uma vez que a atividade docente ocupa um lugar secundário nos cursos (GATTI; BARRETO, 2009). Nesse sentido, as diretrizes para formação de professores acabam sendo, praticamente, o único documento que postula as

diretrizes educacionais para os indivíduos que atuarão nos diferentes níveis e modalidades da educação básica. Tal quadro reafirma uma realidade já discutida em vários estudos, tanto em relação às licenciaturas, quanto em relação à EJA: que as licenciaturas consideram a formação de professores uma atividade de menor importância e que poucos cursos propõem disciplinas específicas sobre EJA nos currículos das licenciaturas.

## **A formação de professores para EJA na perspectiva da formação humana integral**

Como visto, sob o aspecto da sua estrutura legal, a EJA se configura como modalidade da educação básica, sendo que o que a diferencia da educação escolar de crianças e adolescentes são certas peculiaridades específicas de seu público. Geralmente, é possível observar que seus alunos possuem significativa experiência de vida e relação com o mundo do trabalho. Estes apresentam em comum, nas suas histórias de vida, o fato de que estão hoje cursando a EJA, porque as condições socioeconômicas nas quais se encontravam na infância e na adolescência os impediram de estudar.

Além dos visíveis traços que são próprios da condição de não crianças, os educandos da EJA trazem a marca da sociedade dividida em classes. Deste modo, tomar os alunos da EJA como principal elemento para sua caracterização e especificidade significa reconhecer que estes não podem ser separados das suas condições de vida e das relações de poder nas quais estiveram e estão mergulhados, isto é, reconhecer sua dimensão de sujeitos que pertencem a uma dada classe social, em uma sociedade estruturalmente desigual. Dessa forma, é necessário considerar o lugar ocupado pelos alunos no conjunto das relações sociais, bem como seus saberes, práticas e concepções de mundo particulares. Portanto, reconhecer que o educando da EJA é o centro a ser considerado para entender essa educação impõe aprofundar a relação entre esta última e o mundo do trabalho e as características da classe trabalhadora de hoje.

O trabalho é reconhecido tanto pela LDB quanto pelas DCNEJA (Parecer no 11/2000) como referência fundamental para a elaboração de projetos pedagógicos nos cursos de EJA. Deste modo, ao caracterizarem a especificidade desses cursos, as DCNEJA afirmam que “o projeto pedagógico e a preparação dos docentes devem considerar, sob a ótica da contextualização, o trabalho e seus processos e produtos desde a mais simples mercadoria até seus significados na construção da vida coletiva”,

sublinhando que o trabalho merece especial destaque nos currículos de EJA.

Tal reconhecimento é importante, mas não suficiente. Convém, por isso, enfatizar que pensar o currículo da Educação de Jovens e Adultos a partir da relação desta com o trabalho, em uma perspectiva crítica, exige não apenas o reconhecimento formal de sua existência, mas também perceber que, para que a relação entre o trabalho e a EJA seja profícua, é preciso compreender que o trabalho é a mediação entre o homem e o objeto a ser conhecido e que a apropriação social do conhecimento assim produzido é o que lhe confere significado. Sendo assim, é por meio do trabalho que o ser humano constrói sua própria história, acumulando conhecimentos e transformando a natureza e a sociedade.

A partir destas preocupações, cabe questionar quais concepções de trabalho estão presentes nas propostas e ações para EJA. Frequentemente, quando trabalho e EJA se aproximam numa proposta curricular, esta tem sido uma aproximação a partir da visão do trabalho alienado, ou seja, uma aproximação que incorpora de forma naturalizada a divisão social do trabalho no modo de produção capitalista e que não apresenta uma dimensão crítica na abordagem do trabalho e da formação do trabalhador. Como decorrência da ausência de reflexão sobre o amplo significado do conceito de trabalho, este tem sido reduzido a sinônimo de emprego ou ocupação.

Essas perspectivas reproduzem na organização da educação a divisão social estabelecida, o que tem concorrido para a manutenção da dualidade estrutural da educação. No Brasil, destacaram-se fortemente na batalha das idéias da década de 1980, teorias educacionais que se contrapuseram à teoria do capital humano e buscaram superar uma visão linear da relação trabalho e educação, “nesse horizonte, sob a ótica marxista de abordagem dos fenômenos educacionais<sup>9</sup>, apontando o trabalho como categoria central<sup>10</sup> e na perspectiva de uma escola unitária<sup>11</sup>, surgem propostas, como,

<sup>9</sup> Ver, por exemplo, KUENZER. A. *Pedagogia da Fábrica. As relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 1985 e FRIGOTTO. G. *A Produtividade da Escola Improdutiva*. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. SP: Cortez, 1984. Para uma abordagem internacional, ver MANACORDA, M. e *Marx e a Pedagogia Moderna*. São Paulo: Cortez, 1991 e MANACORDA, M. *O Princípio Educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

<sup>10</sup> Explica FRIGOTTO: “Nessa compreensão, independentemente da forma histórica que assume, trabalho e relações materiais de produção social da existência são fundantes da especificidade humana à medida que é pelo trabalho que a espécie humana se produz. (...) O ser humano se contrapõe e se afirma como sujeito num movimento e ação teleológica sobre a realidade objetiva. Modificando a realidade que o circunda, modifica-se a si mesmo. Produz objetos e, paralelamente, altera sua maneira de estar na realidade objetiva e de percebê-la. E – o que é fundamental – faz a sua própria história. Toda a chamada história mundial – assegura Marx – ‘não é senão a produção do homem pelo trabalho humano’. É dentro desta compreensão que o sujeito humano em Marx e posteriormente de forma ainda mais desenvolvida em Gramsci, é entendido não como sujeito individual mas resultado de um processo histórico, de relações sociais concretas.” (FRIGOTTO, 1998a: 29)

<sup>11</sup> Ver MACHADO. L. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989; NOSELA. P. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992 e NOSELA. P. *O trabalho como princípio educativo em Gramsci*. In: SILVA, T. T. (org.) *Trabalho, educação e prática social*. Por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

entre outras, a da teoria histórico-crítica e da educação politécnica<sup>12</sup>.” (VENTURA, 2001, p.74-75). Porém, conforme apontamos anteriormente, “observa-se a influência do pensamento progressista, não tanto no âmbito da prática educativa, mas, principalmente, no campo das discussões teóricas” (*idem*).

O caráter ambíguo das análises sobre a questão do trabalho e da relação entre trabalho e educação não é um fenômeno recente. Frigotto (2004, p.14), na segunda metade da década de 1980, sinalizava para o que denominou de “crise do aprofundamento teórico na análise e nas propostas de trabalho e educação”, destacando que

A concepção burguesa de trabalho vai-se construindo, historicamente, mediante um processo que o reduz a uma coisa, a um objeto, a uma mercadoria que aparece como trabalho abstrato em geral, força de trabalho. Essa interiorização vai estruturando uma percepção ou representação de trabalho que se iguala à ocupação, emprego, função, tarefa, dentro de um mercado (de trabalho). Dessa forma, perde-se a compreensão, de um lado, de que o trabalho é uma relação de força, de poder e de violência; e, de outro, de que o trabalho é uma relação social fundamental que define o modo humano de existência, e que, enquanto tal, não se reduz à atividade de produção material para responder à reprodução físico-biológica (mundo da necessidade), mas envolve as dimensões sociais, estéticas, culturais, artísticas, de lazer etc. (mundo da liberdade).

Para um tratamento crítico da análise das relações que se estabelecem entre trabalho e Educação de Jovens e Adultos, é preciso destacar que trabalho diz respeito, especificamente, aos homens e às mulheres. Diferentemente dos outros animais, que usam apenas seus instintos, a constituição do humano dá-se, no ato de produção contínua da sua existência, pelo trabalho. Este processo de produção da existência humana é concomitantemente a ação de produção de saberes decorrentes dessas experiências. Referimo-nos à categoria trabalho enquanto produção da existência humana, independente das formas de sociedade, ou seja, como necessidade social-ontológica de mediação entre homem e natureza, satisfazendo suas necessidades no processo de produção e reprodução das condições de sua existência (MARX, 1980, p. 202).

<sup>12</sup> Ver, por exemplo, SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados, 1991 e RODRIGUES, J. *A Educação Politécnica no Brasil*. Niterói: EDUFF, 1998.

É importante mencionar que o modo dominante de apreender e de orientar a relação trabalho e educação na EJA tem passado, muitas das vezes, mesmo por aqueles que se dizem progressistas, pela dimensão moralizante, “tão ao gosto da moral burguesa, onde o trabalho manual e intelectual aparecem como igualmente dignos, formadores do caráter e da cidadania”. (FRIGOTTO, 2004, p.16). Esta visão traz como consequência uma perspectiva pragmática de trabalho e, deste modo, por fim, a ênfase recai na educação para o trabalho.

Convém enfatizar a importância de ir além, considerando as dimensões histórica e ontológica do trabalho. Dessa forma, na dimensão histórica, constata-se o caráter limitador da forma atual, mas, simultaneamente, percebe-se que sua forma atual foi historicamente construída, portanto, sendo passível também de transformação pelos homens. Além disso, considerando a dimensão do trabalho como categoria ontológica da práxis humana, verifica-se que é por meio do trabalho que os seres humanos transformam a natureza e se relacionam com outros homens para a produção da sua existência. É importante salientar que as duas dimensões do trabalho, a ontológica e a histórica, não são antagônicas. A dimensão ontológica<sup>13</sup> pressupõe a histórica, ou seja, uma dada formação em sua historicidade.

O trabalho atua como uma força motora que proporciona ao homem apropriar-se da natureza e constituir-se enquanto gênero humano; categoria que funda a ontologia do ser social, cuja centralidade determina a vida humana em todas as formas sociais.

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. (...) Não se trata aqui das formas instintivas, animais, de trabalho. (...) Pressupomos o trabalho sob a forma exclusivamente humana. (...) o que distingue o pior arquiteto

<sup>13</sup> A ontologia do trabalho é anterior ao marxismo. Adam Smith e David Ricardo, representantes da escola liberal clássica (denominada por Marx também de economia burguesa), já discutiam o trabalho como elemento central na construção do ser humano. Sob o referencial materialista histórico-dialético, o elemento ontológico é construído historicamente e socialmente, não se tratando de um elemento de natureza metafísica ou da essência humana e, por isso, distingue o ser humano do animal.

da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. (MARX, 1980, p. 202).

Nessa perspectiva, o homem, ao imprimir “ao material o projeto que tinha conscientemente em mira”, diferencia-se qualitativamente dos outros animais, pois constitui o modo de existir exclusivamente humano e torna-se um produtor de conhecimento e cultura. A compreensão desse vínculo entre atividade material e produção intelectual é fundamental: a produção de conhecimentos pela humanidade está atrelada à forma como os homens produzem a sua existência por meio do trabalho. Isto explica a falsa dicotomia “mundo do trabalho” e “mundo da cultura” que marca a sociedade de classes e, em especial, a sociedade capitalista. Nesse sentido, o fato dos possuidores dos meios de produção e seus representantes serem os detentores do saber científico, enquanto aos vendedores de força de trabalho cabe o saber prático, adquirido na experiência do trabalho vivo, deve ser entendido a partir do modo como os homens organizam a produção da sua vida material (SAVIANI, 2007).

A reflexão sobre paradigmas teórico-metodológicos que pautem a educação de jovens e adultos em uma perspectiva emancipatória nos conduz a uma aproximação com os modos como esses trabalhadores constroem seu cotidiano, criam estratégias de sobrevivência, produzem conhecimentos em sua ocupação, enfim, produzem cultura. Tal procedimento implica uma ação educativa que reconheça o aluno da EJA como produtor de conhecimentos, de história e cultura.

## **CLASSE: Jovens e adultos da classe trabalhadora de hoje**

Quando se faz referência à classe trabalhadora e à educação de jovens e adultos trabalhadores, no que tange à vertente de escolarização formal, a uma educação da classe trabalhadora, ao contrário de qualquer “reducionismo economicista”, leva-se em consideração a expressiva parcela da população que, mesmo possuindo as mais diversas e diferentes experiências de vida (mulheres, negros, homossexuais, jovens etc.), tem a

existência marcada por situações adversas, por vezes aviltantes, de produção da vida social. Portanto, para além das diversidades de toda espécie, existe uma realidade dinâmica e contraditória que perpassa dialeticamente esses grupos sociais e tem a potencialidade de uni-los: a condição de ter que produzir a sua própria existência, ou seja, viver do seu próprio trabalho (ANTUNES, 2000).

Reconhecer a perspectiva da classe trabalhadora na Educação de Jovens e Adultos não significa ser anacrônico ou uniformizador, mas aprimorar o foco da crítica, reconhecendo que para além da crítica ao neoliberalismo há uma posição contrária ao capitalismo – “núcleo duro” das relações sociais vigentes. Cabe ainda assinalar que, apesar do desinteresse do capitalismo pelas identidades das pessoas que explora, esse sistema tem a capacidade de usar as identidades extraeconômicas em benefício próprio, tanto criando nichos de mercado por subclasses, quanto mascarando sua tendência estruturante de expropriações diversas. Conforme explicitado por Wood (2003),

[...] a indiferença estrutural do capitalismo pelas identidades sociais das pessoas que explora torna-o capaz de prescindir das desigualdades e opressões extraeconômicas. Isso quer dizer que, embora o capitalismo não seja capaz de garantir a emancipação da opressão de gênero ou raça, a conquista dessa emancipação também não garante a erradicação do capitalismo. Ao mesmo tempo, essa mesma indiferença pelas identidades extraeconômicas torna particularmente eficaz e flexível o seu uso como cobertura ideológica pelo capitalismo. Enquanto nas sociedades pré-capitalistas as identidades extraeconômicas acentuavam as relações de exploração, no capitalismo elas geralmente servem para obscurecer o principal modo de opressão que lhe é específico (op. cit., p. 241).

É importante evidenciar ainda que a realidade dinâmica e contraditória que expressa a condição de classe daqueles que vivem do seu próprio trabalho é o elemento estruturante de todo o processo educativo nas sociedades capitalistas. Basicamente, a EJA no Brasil tem sido uma educação com vistas a suprir um déficit educacional historicamente negado a um grupo social marcado pela desigualdade socioeconômica e étnico-racial; portanto, é a classe trabalhadora, com seus variados perfis e diversidade cultural, o grande público da EJA. Como assinalado por Arroyo, “Desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da

sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais.” (2005, p. 29). Nesse sentido, não se refere a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas, relativamente homogêneo, que vivenciam variadas situações de sobrevivência na sociedade contemporânea, “O nome genérico: educação de jovens e adultos oculta essas identidades coletivas” (idem) quase todas elas ligadas, no mundo do trabalho, à execução de trabalho simples<sup>14</sup>.

A fragmentação da classe trabalhadora na contemporaneidade não exclui sua existência. Convém esclarecer, conforme mencionado anteriormente, que a forma de ser do trabalho e da classe trabalhadora, nos dias de hoje, precisa ser pensada a partir de uma concepção alargada (ANTUNES, 2003). Deste modo, segundo este autor, a classe trabalhadora refere-se a um conjunto complexo que compõe a totalidade do trabalho social, incorporando tanto os segmentos minoritários e mais qualificados, como também os segmentos assalariados, os trabalhadores temporários, os terceirizados, os subcontratados, etc. Dessa forma, pensar a educação de jovens e adultos, a partir da questão de classe, não significa ignorar as diversidades, mas sim perceber que, ao lado das explorações e expropriações os alunos da educação de jovens e adultos são atingidos por discriminações derivadas do lugar que ocupam na sociedade.

Não por acaso, a categoria trabalho quando associada a Educação de Jovens e Adultos demarca e explicita uma concepção de EJA e um posicionamento político, portanto, expressa mais do que uma simples diferença semântica:

No âmbito científico e político, as denominações educação popular, educação de jovens e adultos trabalhadores ou educação de pessoas jovens e adultas como uma educação voltada para as minorias, para a classe que vive do trabalho ou classe trabalhadora, e para os diferentes sujeitos e suas diversidades, representam mais do que diferenças semânticas. Expressam disputa por significados e concepções de EJA filiados a diferentes referenciais epistemológicos<sup>15</sup> e, portanto, de projetos societários e, conseqüentemente, de formação humana. (VENTURA, 2008, p.166).

<sup>14</sup> Em sociedades de classes, o trabalho é dividido em simples e complexo. Segundo Marx (1980, p. 51), “o trabalho humano mede-se pelo dispêndio da força de trabalho simples, a qual, em média, todo homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo. O *trabalho simples médio* muda de caráter com os países e estágios de civilização, mas é dado numa determinada sociedade. Trabalho complexo ou qualificado vale como trabalho simples *potenciado* ou, antes, *multiplicado*, de modo que uma quantidade de trabalho qualificado é igual a uma quantidade maior de trabalho simples”.

<sup>15</sup> Tomamos como pressuposto que “Toda teoria do conhecimento se apóia, implícita ou explicitamente, sobre uma determinada teoria da realidade e pressupõe uma determinada concepção da realidade mesma” (KOSIK, 1995, p. 33).

Além disso, é relevante superar uma apreensão imediata do conceito de classe, a qual só o percebe como um conceito utilitário<sup>16</sup>. Afinal, “a classe é uma formação tanto cultural como econômica”, nesse horizonte, é dinâmica e está em permanente “autofazer-se” (THOMPSON, 2004, p. 9-13). Deste modo, como assinalado por Thompson, é preciso retomar a apropriação de classe como relação, como um processo em formação. Segundo este autor,

(...) nenhuma categoria histórica foi mais incompreendida, atormentada, transfixada e des-historizada do que a categoria de classe social; uma formação histórica autodefinidora, que homens e mulheres elaboram a partir de sua própria experiência de luta, foi reduzida a uma categoria estática, ou a um efeito de uma estrutura ulterior, das quais os homens não são os autores mas os vetores. (1981, p. 57).

Thompson (2004) aponta para o fato de que as concepções de classe social estão, muitas vezes, marcadas por equívocos como a sua coisificação: “Existe atualmente uma tentação generalizada em se supor que a classe é uma coisa” (p. 10). Enquanto fenômeno histórico, o conceito de classe precisa ser tomado como uma relação social e não apenas como um mero local estrutural, presente nas visões economicistas. Dessa forma, assinala:

A meu juízo, foi dada excessiva atenção, frequentemente de maneira anti-histórica, à ‘classe’, e muito pouco, ao contrário, à ‘luta de classes’. Na verdade, na medida em que é mais universal, a luta de classes me parece ser o conceito prioritário. Talvez diga isso porque a luta de classes é evidentemente um conceito histórico, pois implica um processo (...). Para dizê-lo com todas as letras: as classes não existem como entidades separadas que olham ao redor, acham um inimigo de classe e partem para a batalha. (THOMPSON, 2002, p. 274).

Há de se perceber, portanto, a concepção de classe enquanto fenômeno histórico, ou seja, a ação dos homens no decorrer de sua própria história, nos termos de sua própria experiência. Sendo a classe uma relação e não algo estático, é preciso considerar que “A relação precisa estar sempre

<sup>16</sup> Muitas vezes, a questão de classe é entendida apenas dentro dos limites da concepção de mundo liberal-burguesa, que reduz classe a camada/estrato social a pobres ou ricos; em consequência, nega o antagonismo de classes como estruturantes das relações sociais nas sociedades capitalistas, naturaliza as desigualdades sociais e subestima a possibilidade de uma outra sociedade para além do capitalismo.

encarnada em pessoas e contextos reais [e] a consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais” (THOMPSON, 2004, p. 10).

Como complemento da perspectiva acima, destaca-se o ponto de vista de Hobsbawm (2000, p. 37), que ressalta o fato de que classe é uma realidade histórica vivida diretamente no capitalismo, embora possa ser percebida em outras realidades históricas (sociedades pré-capitalistas), combinada com outras estratificações sociais como, por exemplo, as relações de parentesco. Por sua vez, não deve ser apreendida como um dado fixo no tempo e no espaço da produção capitalista, mas como uma relação social. Neste sentido, compreender a questão de classe no processo histórico significa reconhecer as experiências humanas como elementos fundamentais do processo de formação da classe social. Deste modo, pode-se afirmar que classe é uma realidade dinâmica.

Seguindo a mesma linha, Thompson (2004) lembra que a questão da experiência é central para a compreensão da classe, a partir da dinâmica das relações sociais como um fenômeno histórico. Assinala este autor que “a classe é uma relação, e não uma coisa” (p.11), e “a relação precisa estar sempre encarnada em pessoas e contextos reais” (p.10); portanto, “a classe é definida pelos homens enquanto vivem sua própria história e, ao final, esta é sua única definição.” (p. 12). Nessa concepção, as situações concretas de existência (e sobrevivência) daqueles que vivem do seu próprio trabalho são reconhecidas e assumidas como um rico desafio pedagógico.

Este trabalho destacou dois elementos considerados fundamentais para pensar criticamente o conteúdo da EJA sob o olhar das relações entre trabalho e educação: a concepção ontológica do conceito de trabalho e a identificação da vinculação de classe dos diversos sujeitos da EJA. Uma proposta pedagógica emancipadora requer que se tenha como horizonte um processo formativo comprometido com os sujeitos concretos da EJA (alunos e professores), em que se busque as raízes das questões a serem superadas.

Vale destacar que o conceito de emancipação humana ultrapassa a dimensão da “emancipação política”, requerendo que os homens se reconheçam, para além de suas individualidades, no âmbito dos direitos civis. Portanto, cabe problematizar como faz Rummert (2008, p. 200) se “as novas mobilizações centradas, estritamente, em particularidades e em exigências pertinentes, mas pontuais, rompem com a lógica totalizante do capital, que se esconde sob a aparência da valorização da diversidade, ela própria transformada em mercadoria”. A resposta a esta indagação mostra-se fundamental para compreender a atual configuração da Educação de

Jovens e Adultos. A autora chama atenção, ainda, para o reconhecimento de forças sociais que promovam reais mudanças na sociedade:

Se é inegável que a educação, no modo de produção capitalista, está subsumida à “desigualdade substantiva”, que lhe é inerente (...), não menos verdadeira é a importância de que aqueles que consideram necessária, não somente a melhoria das condições de vida, mas a possibilidade de uma vida igualmente digna para todos, portanto, de um novo projeto societário, defendam um projeto educacional que não se restrinja a motivações particularistas centradas em formas inovadoras de filantropia e de assistência, e em interesses regulados pelas demandas do mercado. (idem - grifo nosso)

Inserir a dimensão da luta de classes na educação significa apreender as contradições na raiz do sistema e não, apenas, nos seus sintomas, isto é, nas diferentes formas de opressão ratificadas pela exploração e expropriação. Nesse horizonte, é importante articular a luta pelo direito à educação para todos, bem como as lutas sociais mais amplas contra a mercantilização da vida e da educação. Trata-se, portanto, de uma formação que vincula intimamente a emancipação humana à construção de um projeto societário contra-hegemônico e, em consequência, à transformação social. Portanto, centrar a EJA em processos de formação humana integral representa articular a EJA na luta pela superação das formas de exploração humana geradas pela sociabilidade capitalista.

## Considerações finais

A despeito de indicações na base legal quanto à obrigatoriedade, gratuidade e respeito à especificidade, a institucionalização da EJA via sistema escolar no âmbito das políticas públicas educacionais ainda precisa ser, de fato, constituída. Por um lado, é preciso garantir o direito de todos ao acesso à educação, com as secretarias estaduais e municipais assumindo suas responsabilidades no que se refere à ampliação das matrículas na EJA nas redes públicas de educação. Por outro lado, e complementando o primeiro, é preciso que se tenha uma proposta educacional compatível com a realidade e a aspiração dos próprios jovens e adultos. Para tanto, é fundamental suplantar concepções e práticas, construídas historicamente, que entendem a EJA como uma modalidade de educação de menor qualidade. Concepção esta expressa, muitas vezes, em uma visão utilitarista, fundamentada no

suposto de que o interesse dos educandos está restrito às suas experiências empíricas e necessidades imediatas.

Entre a perspectiva oficial e a real é preciso considerar o lugar marginal ocupado pela EJA no âmbito do sistema educacional e, como decorrência, o desconhecimento da especificidade da natureza da EJA, bem como seu não reconhecimento como um campo de conhecimento próprio. Estes fatores estão relacionados e, em parte, explicam a incipiente formação (especialmente nas licenciaturas) até hoje disponibilizada aos professores nessa modalidade de ensino.

Escapou aos objetivos desse artigo o aprofundamento da situação do que está sendo construído nas universidades no que diz respeito à formação dos professores que irão atuar na EJA no Brasil, contudo, é preciso registrar que, considerando a forma como a temática da EJA é abordada nas Diretrizes Curriculares Nacionais das licenciaturas como no exemplo visto nos cursos de Letras, Matemática e Ciências Biológicas, pouco se avançou quanto ao que se propõe na formação inicial, para o rompimento com a concepção de suplência, na formação de profissionais da educação para uma atuação qualificada no âmbito dessa modalidade de ensino.

Não se pode deixar, também, de destacar, ainda que não tenha sido este o foco desta discussão, a contribuição do PROEJA para a ampliação da formação continuada de professores<sup>17</sup>. As ações de formação realizadas, nos cursos de extensão e de especialização, junto a professores que assumem a docência no âmbito da educação profissional integrada à EJA, bem como de educadores das redes públicas, alcançados pelo Programa, têm, potencialmente, grande capacidade de contribuir com o aprofundamento da discussão sobre o conceito e a política para a educação de jovens e adultos trabalhadores, incluindo a própria formação de professores para a área.

A EJA exige uma nova concepção que embase suas ações pedagógicas. A flexibilidade na organização curricular pode estar pautada em uma opção metodológica que tenha como referência a valorização crítica das experiências que esses alunos trazem para a escola. Dessa forma, é importante que os processos de ensino-aprendizagem valorizem os conhecimentos adquiridos nas mais diversas situações de vida (sob o

---

<sup>17</sup> Cabe ainda destacar, como destacado por Otranto (2011) que recentemente os institutos federais assumiram também o oferecimento de licenciaturas, o que suscita alguns questionamentos: "à obrigatoriedade do oferecimento das licenciaturas e capacitação pedagógica de professores, em instituições que na maioria das vezes não contam em seus quadros com docentes licenciados, portanto com formação pedagógica. Como esses cursos de licenciatura serão formados? Baseados em quais pesquisas? Quem irá lecionar a parte pedagógica? Será que essa obrigatoriedade em instituições sem tradição e pesquisas na área de formação de professores pode apontar para a minimização dessa formação e desqualificar ainda mais a já combatida profissão docente?" (OTRANTO, 2011, p. 14)

aspecto histórico, político, cultural e social), rompendo o distanciamento entre os conhecimentos escolares e os saberes adquiridos com a experiência de vida.

Pensar o currículo da educação de jovens e adultos a partir da relação entre a EJA e o mundo do trabalho, em uma perspectiva crítica, pressupõe a concepção de que o trabalho é a mediação entre o homem e o objeto a ser conhecido e que a apropriação social do conhecimento assim produzido é o que lhe confere significado.

A expressão “trabalho como princípio educativo” parte da compreensão de que o trabalho ocupa posição de categoria central da organização curricular e da defesa da idéia de que o processo educativo não pode se subordinar às demandas do processo produtivo e do mercado de trabalho. Deste modo, a relação entre processo de trabalho e processo de produção do conhecimento deve se realizar de maneira muito mais ampla do que uma formação apenas funcional ao mercado de trabalho, formal ou informal.

Enfim, reconhecer o trabalho como princípio educativo, ou seja, compreender a natureza educativa do trabalho, tanto por seu caráter ontológico (capacidade de produzir para satisfazer suas necessidades), quanto por sua especificidade histórica (prática econômica cujo conteúdo é definido pela historicidade do modo de produção) é importante porque é pressuposto da compreensão do processo histórico de produção dos conhecimentos e das contradições das relações sociais de produção. Ambos são essenciais para que o trabalhador se reconheça como sujeito capaz de lutar contra sua própria alienação e exploração e, assim, pela transformação social.

Trata-se, portanto, de uma formação que contribua para a emancipação dos sujeitos, como possibilidade de transformação social e de construção de um projeto societário contra-hegemônico. Sendo esta formação responsável por ultrapassar concepções e práticas conformadas à ordem, articulando a EJA na luta por transformações estruturais na sociedade.

## Referências

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2000.

\_\_\_\_\_. O caráter polissêmico e multifacetado do mundo do trabalho. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, v.1, n. 2, p. 229-237, set. 2003.

ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei N. 9394/96. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 2011.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CEB nº 11/2000*, aprovado em 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf)>. Acesso em: 2011.

\_\_\_\_\_. *Parecer nº CNE/CP 009/2001*, aprovado em 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 2011.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CES nº 492/2001*, aprovado em 3 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2001/pces492\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2001/pces492_01.pdf)> Acesso em: 2011.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CES nº 1301/2001*, aprovado em 6 de novembro de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Ciências Biológicas. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1301\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces1301_01.pdf)>. Acesso em: 2011.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CES nº 1.302/2001*, aprovado em 06 de novembro de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. Disponível em: <[http://www.ufv.br/seg/diretrizes/comp\\_mat.pdf](http://www.ufv.br/seg/diretrizes/comp_mat.pdf)>. Acesso em: 2011.

PEREIRA, J. E. D.; FONSECA, M. C. F. R. Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.26, n.2, jul./dez, 2001.

DI PIERRO, M. C. Balanço e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOARES, L. et. al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FÁVERO, O; RUMMERT, S. M.; DE VARGAS, S. M. Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores: a proposta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. In:

ANPEd, 22., 1999, Caxambu – MG. 1999. CD-ROM.

FRIGOTTO, G. Trabalho, Conhecimento, Consciência e a Educação do Trabalhador: Impasses Teóricos e Práticos. In: GOMES, C. M. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 2004.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Org.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

HOBSBAWM. E.J. *Mundos do Trabalho*. Novos estudos sobre história operária. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

MARX, K. *O Capital*. Crítica da economia política. v. 1, Livro 1, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MACHADO, M. M. O professor. In: HADDAD, S. (Coord.) *Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)*. Brasília: MEC/INEP/Comped, 2002. p. 25-45

OTRANTO, C. A Política de Educação Profissional do Governo Lula. In: *REUNILÃO DA ANPED*, 34., GT 11, 2011, Natal, RN.

PEREIRA, J. E. D. Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na ANPEd (2000-2005). In: SOARES, L. (Org.) *Formação de educadores de jovens e adultos*. Brasília: MEC/SECAD/UNESCO; Belo Horizonte: Autêntica 2006.

RIBEIRO, V. M. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. *Educação e Sociedade*, Campinas, CEDES, ano XX, n. 68, p. 184-201, dez. 1999.

RUMMERT, S. M. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. *Perspectiva* Florianópolis, UFSC, v. 26, n. 1, p.175-208, jan./jun., 2008.

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

SOARES, L. Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos. In: MACHADO, M. M. (Org.) *Formação de Educadores de Jovens e Adultos: II Seminário Nacional*. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa*. v. I - A árvore da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. Educação e experiência. In: *Os Românticos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

WOOD, E. M. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2003.

VENTURA, J. P. *O PLANFOR e a educação de jovens e adultos trabalhadores: a subalternidade reiterada*. Rio de Janeiro, 2001. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense, 2001.

\_\_\_\_\_. *Educação de Jovens e Adultos ou Educação da Classe Trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira*. Rio de Janeiro, 2008. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Fluminense, 2008.

## Os sujeitos sociais do PROEJA e o direito à educação: conhecendo o perfil socioeconômico dos alunos do Instituto Federal Fluminense *campus* Guarus do curso técnico PROEJA em eletrônica (1ª, 2ª e 3ª séries – 2010)

Joelma Rezende Benvindo de Barros\*

### Resumo

O presente artigo propõe-se a fazer uma abordagem sobre o perfil socioeconômico dos alunos do IFF-*campus* Guarus do Curso Técnico PROEJA em Eletrônica no ano de 2010, visando conhecer esses sujeitos e suas possíveis dificuldades na aprendizagem. Utiliza-se como subsídios teóricos a visão sociointeracionista de Lev Semenovich Vygotskye um panorama da educação brasileira baseados em Romanelli, Ghiraldelli Jr e outros. A metodologia teve como base os seguintes instrumentos investigativos: documentos de registro de matrícula, ata de resultados finais, questionários e conversas com professores e alunos. Como resultado, a pesquisa apontou que a maioria dos alunos é de classe social de baixa renda e veem o curso como meio de conseguir um bom emprego que proporcione a eles e a seus familiares melhores condições financeiras e ainda lhes possibilite um ensino de qualidade numa instituição reconhecida no mercado de trabalho.

**Palavras-chave:** Educação. Perfil socioeconômico. PROEJA. Curso de eletrônica.

### Abstract

*This article aims to make the approach on the socioeconomic profile of students on the IFF- Guarus Campus of the Technical Course PROEJA in electronics in 2010,*

---

\* Graduada em pedagogia-FAFIC. Estudante de Pós- Graduação PROEJA-IFF Guarús. E-mail: jobenvindo@gmail.com.

*seeking to learn these subjects and their possible difficulties in learning. It is used as theoretical support sociointeractionist The Vision of Lev Semenovich Vygotsky and a panorama of Brazilian education based in Romanelli, Ghiraldelli Jr and others. The methodology was based on investigative instruments as proof of registration documents, minutes of the final results, questionnaires and conversations with the teachers and students. As a result of the survey indicated that most students are of a low class and see the course a way to get a good job that gives them and their families better off financially and still nurture them a quality education in a recognized institution in the labor market.*

**Key words:** Education. Socioeconomic profile. PROEJA. Eletronic course.

## Introdução

O sujeito do PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), é o jovem, ou adulto que em sua maioria já esteve na escola quando criança, mas que por uma série de motivos, abandonou a escola ou pela mesma foi abandonado: seja pela oferta irregular de vagas, pelas inadequações do sistema de ensino ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis.

Esses sujeitos, em sua maioria, quando retornam a escola, fazem-no guiados pelo desejo de melhorar de vida, ou por exigências ligadas ao mundo do trabalho ou, ainda, para que possam ter uma oportunidade de superar o desemprego, a falta de horizontes e a exclusão social em que, muitas vezes, se encontram.

Além da difícil tarefa de mobilização de jovens e adultos para retorno à escola, do desafio de que permaneçam no sistema escolar, há um elemento fundamental que o PROEJA precisa enfrentar: como fazer para que conhecimentos produzidos sejam significativos, tenham qualidade e permitam aos estudantes maior autonomia para serem sujeitos da própria história? Esta é uma das maiores dificuldades em relação ao ensino do PROEJA.

Outro grande desafio é desconstruir uma concepção de uma educação compensatória, de um ensino aligeirado para recuperar um tempo perdido como se o tempo de estudar, de frequentar a escola fosse só na infância ou adolescência, que o jovem e o adulto não têm “direito” a uma educação de qualidade, pois seu tempo de estudar já passou. É preciso considerar que na juventude e na vida adulta também há tempo de aprendizagem, conforme

escrito no Documento-Base Nacional do Ministério da Educação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade:

... Grupos jovens têm questões próprias, ligadas às formas de ser e de estar no mundo, de expressar suas juventudes, sua cultura, seus desejos e sonhos futuros. Formas de ser constituídas, também, na luta cotidiana no mundo do trabalho e da sobrevivência, na exposição às vulnerabilidades sociais de violência, vítimas de altos índices de homicídio- situações que contribuem para afastá-los da possibilidade de acesso e permanência na escola e de torná-los sujeitos de processos de formação e de humanização. O reconhecimento de maciça presença de grupos etários integrantes da categoria histórica jovem, de juventudes nos processos educacionais, tem sido denominado de juvenilização da EJA (Educação de Jovens e Adultos), imprimindo também a necessidade de foco sobre esses sujeitos nas ofertas educativas. (BRASIL, 2008).

Compreender o aluno é fundamental para realizar-se um bom trabalho no PROEJA. Assim necessita-se saber como ele aprende diante das suas maiores dificuldades. Conhecendo as especificidades dessa clientela, pode-se elaborar um currículo capaz de alcançar o objetivo maior que é resgatar sua autoestima e a autoconfiança, mostrando a eles suas potencialidades para continuarem seus estudos que, em muitos casos, já foram interrompidos mais de uma vez por diversos motivos.

Sem um conhecimento desses alunos, não compreendendo como ocorrem seus aprendizados, e quais são suas maiores dificuldades, não se pode realizar um trabalho que os conduza à autonomia, e tão pouco garantir-lhes uma educação de qualidade.

Na busca de uma educação de qualidade que garanta, ou forneça condições, a esses sujeitos de ingressarem no mundo do trabalho de forma a conquistarem uma condição digna, defende-se um projeto educacional que tenha como fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral; e inserido nesta proposta tem-se o PROEJA.

O PROEJA traz para a formação desses sujeitos aqui já apresentados uma proposta de educação com política de inclusão social emancipatória, conforme descrito no Documento-Base da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação.

O que se aspira é uma formação que permita a mudança de perspectiva de vida por parte do aluno; a compreensão das

relações que se estabelecem no mundo do qual ele faz parte; a ampliação de sua leitura de mundo e a participação efetiva nos processos sociais. Enfim, uma formação plena. Para tanto, o caminho escolhido é o da formação profissional aliada à escolarização, tendo como princípio norteador a formação integral. (BRASIL, 2007, p. 5).

Com o objetivo de conhecer melhor esses sujeitos será delineado um perfil socioeconômico dos alunos do IFF *campus* Guarus do Curso Técnico PROEJA em Eletrônica no ano de 2010 e que será apresentado no desenvolvimento deste artigo.

## Objetivos

A pesquisa teve como objetivo conhecer o aluno do PROEJA IFF - *campus* Guarus do Curso Técnico PROEJA em Eletrônica (1ª, 2ª e 3ª séries – 2010), analisar o perfil destes alunos e reconhecê-los como sujeitos de direito à educação. Assim, pode-se verificar suas possíveis dificuldades na aprendizagem e barreiras do cotidiano para cursar o PROEJA.

## Referencial teórico

Neste projeto será utilizado como referencial teórico alguns autores que vem estudando sobre a EJA e o PROEJA, bem como Documentos-Base do Ministério da Educação e ainda obras de Vygotsky que, embora não tratando diretamente das questões da EJA e PROEJA, fornecerá um embasamento para que se possa detectar como ocorre a integração entre ensino e aprendizagem.

A visão sociointeracionista tem o psicólogo Lev Semenovich Vygotsky como seu representante mais conhecido.

Conforme Rego (2007), os estudos empreendidos por Vygotsky e seus colaboradores foram de grande importância para a área de educação na medida em que traz importantes reflexões sobre o processo de construção psicológica e como consequência, suscita questionamentos, apontam diretrizes e instiga a formulação de alternativas no plano pedagógico. “Ao desenvolver o conceito de zona de desenvolvimento proximal e outras teses, Vygotsky oferece elementos importantes para a compreensão de como se dá a integração entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento” (p.103).

Segundo Vygotsky (2003), o aprendizado das crianças começa antes delas frequentarem a escola. Quando chegam a elas já trazem consigo

conhecimentos sobre vários assuntos e a escola faz a sistematização destes conhecimentos. Para Vygotsky a maior contribuição desta entidade não reside neste ato, mas em propiciar a criação da zona de desenvolvimento proximal, pois nela a criança poderá interagir com o professor e agir em cooperação com outras crianças para solucionar problemas que não solucionaria sozinha. Conforme Rego (2007),

Vygotsky identifica dois níveis de desenvolvimento: um se refere às conquistas já efetivadas, que ele chama de nível de desenvolvimento real ou efetivo, e o outro, o nível de desenvolvimento potencial, que se relaciona às capacidades em vias de serem construídas,... A distância entre aquilo que ela é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) caracteriza aquilo que Vygotsky chamou de zona de desenvolvimento proximal. (REGO, 2007, p.72 e 73).

Portanto é fundamental para os educadores conhecer e identificar estes níveis para saber o que seus alunos já são capazes de fazer sozinhos e no que eles precisam de ajuda, de mediação para realizar e conquistarem autonomia. Trabalhar com essa proposta possibilita ao educador elaborar atividades em grupo onde os alunos poderão interagir entre si e contar também com a mediação do professor para passar do nível de desenvolvimento potencial para o real.

Vygotsky ressalta, no entanto, que, se o meio ambiente não desafiar, exigir e estimular o intelecto do adolescente, esse processo poderá se atrasar ou mesmo não se completar, ou seja, poderá não chegar a conquistar estágios mais elevados de raciocínio. Isto quer dizer que o pensamento conceitual é uma conquista que depende não somente do esforço individual, mas principalmente do contexto em que o indivíduo se insere que define, aliás, seu “ponto de chegada”. (REGO, 2007, p.79).

A interação e o aprendizado são aspectos relevantes da teoria de Vygotsky e tem grande relevância para esta pesquisa, pois segundo ele o meio em que o sujeito está inserido influencia o seu desenvolvimento, e a escola tem um papel muito importante para superar as possíveis deficiências de um meio pouco desafiador que não estimule tanto o intelecto de quem nele está vivendo. A escola, portanto, deve oferecer a este indivíduo

possibilidades estimulantes e desafiadoras para que ele possa ter condições de atuar e transformar o seu meio social e tenha condições de construir novos conhecimentos.

Um trecho do livro de Rego (2007) sintetiza bem o que se tem dito até aqui.

...a escola deve ser capaz de desenvolver nos alunos capacidades intelectuais que lhes permitam assimilar plenamente os conhecimentos acumulados. Isto quer dizer que ela não deve se restringir à transmissão de conteúdos, mas, principalmente, ensinar o aluno a pensar, ensinar formas de acesso e apropriação do conhecimento elaborado, de modo que ele possa praticá-las autonomamente ao longo de sua vida, além de sua permanência na escola (DAVIDOV, 1988, p. 3 apud REGO, 2007, p. 79).

A seguir um panorama da educação brasileira será apresentado com o objetivo de se fazer uma relação entre educação e o desenvolvimento econômico do país.

## **Panorama da educação brasileira estabelecendo relações com o desenvolvimento econômico**

De 1500 a 1822, o Brasil foi uma colônia de Portugal, portanto não possuía legislação própria e a educação era ministrada pelos jesuítas com o objetivo de catequizar. Em 1822, o Brasil tornou-se um império livre de Portugal. Surge a primeira constituição em 1824 e nela, a educação passou a ser um direito de lei.

Neste período, a economia do país era baseada na monocultura latifundiária, um modelo agrário-exportador, e a educação era para os filhos dos fazendeiros, donos de terra que estudavam para administração pública e para governar o país por meio de cargos políticos. Não havia escola pública. O sistema educacional era restrito e propedêutico apenas para a elite e esse período só finda em mais de 60 anos depois em 1889, quando nasce a República que, inicialmente, pouco favoreceu melhorias para a educação dos pobres.

Assim escreve Romanelli (1990):

A forma como se instalou o regime republicano no Brasil e como se conduziram no poder as elites, em nada modificando a estrutura sócio-econômica, influiu para que, de um lado, não

houvesse pressão de demanda social de educação e, de outro, não se ampliasse a oferta, nem se registrasse real interesse pela educação pública, universal e gratuita. Não é, pois, à falta de recursos materiais que se deve imputar maior soma de responsabilidade pela ausência de educação do povo, mas à estrutura sócio-econômica que sobreviveu com a República. (ROMANELLI, 1990, p.60).

Mais tarde o país sofre transformações de ordem econômica e social. Na economia ocorre a mudança de um modelo exclusivamente agrário-exportador para um modelo urbano-industrial. Essas transformações ocorreram motivadas pela crise econômica mundial de 1929 bem como a crise do café. Isso levou o Brasil a iniciar seu processo de industrialização voltado para o mercado interno.

A economia brasileira reagia de forma dinâmica aos efeitos da crise: o crescimento do mercado interno e a queda das exportações implicaram a transferência de renda de um para outro setor. Essa transferência se fez do setor tradicional para o moderno, ou seja, da área agrícola para a industrial. (ROMANELLI, 1990, p.48).

Mas, esse modelo de desenvolvimento econômico baseado na substituição de importações acabou entrando em colapso pela inelasticidade do mercado interno, isso porque a maior parcela da população brasileira estava na zona rural, e desta forma, longe da sociedade do consumo, e a outra parcela da população que estava na zona urbana tinha salários baixos, o que limitava seu consumo, abrindo, assim, as portas para o capital internacional.

A nova ordem político-econômica da década de 1930 trouxe certa mobilidade social e com ela o aparecimento de novas exigências educacionais.

Em 1930 as eleições ocorreram em meio à grande agitação política, houve fraude e o candidato da situação foi vitorioso. O novo governo de caráter provisório sob a presidência de Getúlio Vargas ficou no poder de 1930 a 1945, 15 anos, dos quais, de 1930 a 1937 foram marcados por um período instável e de uma ditadura que durou oito anos (1937 a 1945) denominada “Estado Novo”.

Em 1945, caiu a ditadura Vargas que foi substituída por um governo eleito, o presidente Dutra. Este tentou retomar antigas posições, a política de desperdício e a falta de proteção cambial e tarifária, mas tais atos não foram aceitos pela burguesia industrial. (ROMANELLI, 1990).

Vargas volta ao poder pelo voto popular dos que queriam a continuidade da política econômica do Estado Novo, em 1951. Porém, em 1954, ele se suicida. O país passa então por um período de golpes e contragolpes até a posse de Juscelino Kubitschek de Oliveira que traz um clima de otimismo. Com ele, ampliou-se a implantação da indústria pesada no Brasil, mas o modelo populista de Getúlio não se arrefeceu.

Apesar de o Brasil se industrializar e com ele ampliar-se o capitalismo, o latifúndio continuava a existir com sua cultura e seus valores.

Se de um lado crescia a procura pela escola, por outro a estrutura escolar não sofria mudanças a ponto de atender a sociedade carente.

A escola não acompanhava o momento econômico que o país vivia, em grande parte porque as pessoas que estavam tendo acesso à educação, graças a sua mudança de condição social, queriam uma educação nos moldes da educação que era dada às elites, educação propedêutica, para alcançar através dela, status. Romanelli (1990, p.56) afirma com muita propriedade: “considerando que eram os padrões de educação da elite que interessavam às camadas emergentes, o crescimento da demanda social de educação determinou a expansão de uma escola que continuou a estruturar-se segundo moldes antigos.”

Assim, o que existia era desta forma um sistema dualista: de um lado, o ensino primário vinculado às escolas profissionais para os pobres; de outro, para os ricos, o ensino secundário articulado ao ensino superior. Aqueles eram terminais e não davam acesso ao ensino superior. Estes, propedêuticos, vinculavam-se completamente ao superior. Desta forma, a evolução do sistema de ensino oscilava entre os interesses das camadas populares por mais educação e educação que assegurasse status às classes dominantes. O ensino expandiu-se, mas de forma insuficiente, dual e excludente, pois, dificilmente, a classe pobre que entrasse nesta escola conseguiria competir com a elite que tinha tempo e condições de dedicar-se a esta escola conteudista. A classe social pobre podia entrar, mas não conseguia permanecer.

A Reforma Francisco Campos por meio de decretos, cria o Conselho Nacional de Educação, em 1931, que dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário; estabelece a organização do ensino secundário; organiza o ensino comercial; regulamenta a profissão de contador e fornece outras providências. Era a primeira vez que uma reforma de educação era imposta a todo o território nacional, como cita Romanelli (1990). Essa reforma inovou o sistema escolar traçando novas diretrizes e dando uma organização até então inexistente ao ensino, refletindo uma nova realidade sociopolítica. Porém, ela tratou de organizar

o sistema educacional das elites e não deu a devida atenção ao ensino profissional. Não cuidou do ensino industrial, justo num momento em que este seria fundamental, exatamente por estar o país vivendo um momento de industrialização. Perdeu, assim, uma ótima oportunidade de criar um ensino profissional condizente com o desenvolvimento que teve seus primeiros passos na vida política nacional. Não aproveitou a oportunidade de criar aceitação ao ensino profissional pela demanda social que preferia o ensino propedêutico pelo status que este garantia. Deixou passar, desta forma, um momento favorável para mudar a preferência da demanda que, ao contrário, implantou uma estrutura de ensino altamente seletiva.

...a existência de uma política educacional baseada numa concepção ideológica autoritária, no que respeitava ao controle da expansão do ensino, mas ao mesmo tempo, aristocrática, no que concernia ao ensino secundário e aos cuidados com determinadas carreiras de nível superior. Refletia a sociedade do momento... (ROMANELLI, 1990, p.142).

Com a implantação de uma nova ordem econômica na primeira fase do novo regime, as classes médias em ascensão reivindicavam o ensino médio, e as camadas populares, o ensino primário. Neste período, a Igreja exercia um quase monopólio do ensino. Por isso, o movimento renovador compreendeu que o Estado deveria assumir o controle da educação e que esta deveria ser gratuita e obrigatória. A Igreja Católica, por sua vez, não queria perder este controle. O movimento renovador defendia ainda que a educação devesse ser baseada em três aspectos: laicidade, obrigatoriedade do Estado de assumir a função educadora e a coeducação. Dessa luta, então, surge o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, publicado em 1932.

O referido movimento estabelece a relação dialética que deveria existir entre educação e desenvolvimento nacional e solicitava uma ação mais objetiva da parte do Estado.

Sendo, portanto, função do Estado, cabe-lhe, a este, proporcioná-la [educação], de tal forma que nenhuma classe social seja excluída do direito de beneficiar-se dela [educação] e ainda de tal forma que ela [educação] não constitua privilégio de uns em detrimento de outros, devendo ser manifestada de forma geral, comum e igual. (ROMANELLI, 1990, p.147).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova queria também acabar com a estrutura dual da educação: ensino primário e profissional para os pobres e ensino secundário e superior para os ricos.

Esse movimento teve muitas vitórias, mas também derrotas, pois o regime político estruturava-se entre velhas e novas posições.

O Estado sempre fora responsável pela forma como a educação era oferecida e conforme normalmente demonstrara pouco interesse pela demanda da educação profissional, pois sempre a tratara como ensino destinado aos pobres e que não promovia status, a elite, de uma maneira geral, era a classe favorecida.

Em 1942, começam a ser promulgadas as Leis Orgânicas que estruturaram o ensino técnico-profissional. Primeiro foi organizado o ensino industrial, posteriormente, o ensino comercial e, por último, o ensino agrícola, este já em um novo regime político. Esses decretos tiveram aspectos diferentes, pois o ensino era de obrigação dos empregadores. Eles eram obrigados a oferecer formação profissional aos seus empregados e ainda tinham que manter permanentemente aprendizes. Essa medida surgiu porque o Estado não havia dado a devida importância ao ensino técnico, e neste período, com a industrialização do país e a dificuldade de contratar pessoal técnico estrangeiro qualificado, o governo viu-se obrigado a formar técnicos em quantidade, e como não tinha condições para isso, transferiu a responsabilidade para os empregadores. Nesta época, é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). O país volta a viver um regime político autoritário e populista e a economia dava uma grande arrancada com a criação da siderurgia. Mais uma vez educação e desenvolvimento trilham caminhos opostos, as indústrias crescendo e o ensino técnico novamente sendo preterido pelo Estado, que mais uma vez continuava dando atenção à educação classista, voltada para conteúdos literário, acadêmico, humanista. Devido a isso, o ensino profissional continuou tendo pouca demanda e era incapaz de atender às necessidades do desenvolvimento nacional. A indústria, como continuava em plena ascendência, necessitava de pessoal com uma formação mínima e esta teria que ser feita de forma rápida para atender a sua urgente necessidade. Assim, além do SENAI, começam a organizar-se as Escolas Técnicas Federais e a criação do SENAI a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Essas escolas de aprendizagem eram procuradas pelas pessoas que precisavam começar a trabalhar mais cedo e não podiam frequentar as escolas do sistema oficial, ou seja, novamente os pobres. O ensino técnico continua sendo para pobre.

A Lei 4.024, de 1961, conforme Romanelli (1990, p.181) afirma com muita propriedade “Em essência, [...] nada mudou. A sua única vantagem talvez esteja no fato de não ter prescrito um currículo fixo e rígido para todo território nacional, em cada nível e ramo.” Citando ainda Romanelli (1990, p.188) que bem descreve como a educação e a economia trilham caminhos opostos “... Enquanto o desenvolvimento caminhava firmemente no sentido da expansão do capitalismo industrial no Brasil, a educação escolar continuava a estruturar-se em bases, valores e técnicas próprias da mentalidade pré-capitalista.”

No período de 1959 até 1964, surgiram vários acontecimentos, campanhas e programas no campo da educação de adultos. Em 1964, criou-se o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura (MEC), que contou com a presença do professor Paulo Freire. Entretanto, neste mesmo ano o golpe militar interrompeu o Programa e os demais movimentos.

O último presidente, antes da volta à ditadura, foi João Goulart (Jango). A ditadura militar durou 21 anos; iniciada em 31 de março de 1964, finalizou-se com a eleição direta de Tancredo Neves e José Sarney em janeiro de 1985.

O período ditatorial, ao longo de duas décadas que serviram de palco para o revezamento de cinco generais na Presidência da República, foi pautado em termos educacionais pela repressão, privatização de ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis, tentativas variadas de desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional (GHIRALDELLI JR, 2008, p.112).

Os dois primeiros governos da ditadura militar trouxeram mudanças nas relações de trabalho e uma nova política salarial. Para combater a inflação baixou os salários, proibiu as negociações coletivas, ou seja, retirou todos os direitos de negociação dos trabalhadores e beneficiou os grandes empresários. As indústrias concentraram-se na produção de bens-de-consumo e as classes mais ricas podiam consumir mais, gerando um crescimento econômico rápido. Porém esse crescimento não durou muito como relata Ghiraldelli Jr (2008).

Mas após 1972, o “milagre econômico” começou a mostrar sua verdadeira face. Começamos a sentir os efeitos da baixa qualidade da nossa mão-de-obra e os limites de um desenvolvimento baseado na criação de um mercado centrado no consumo dos setores sociais mais ricos. Vimos também os efeitos dos limites tecnológicos da nossa indústria (GHIRALDELLI JR, 2008, p.123).

No período da ditadura, foi elaborada e entrou em vigor a Lei Educacional 5.692/71, porém, esta Lei, segundo Ghiraldelli Jr (2008), não significou uma ruptura completa com a Lei 4.024/61.

A Lei 4.024/61 refletia princípios liberais vivos na democracia dos anos de 1950, enquanto a Lei 5.692/71 refletia, em boa medida, os princípios da Ditadura Militar, verificados pela incorporação de determinações no sentido de uma racionalização perversa do trabalho escolar e na adoção do ensino profissionalizante no Segundo Grau de forma absoluta e universal (GHIRALDELLI JR, 2008, p.124).

Conforme artigo da Revista Brasileira de Educação de Haddad e Di Pierro (2000), os militares não podiam abandonar a escolarização básica de jovens e adultos, pois seria difícil conciliar a manutenção dos baixos níveis de escolaridade da população com a estrutura de um grande país, como os militares gostariam de construir.

Como resposta, o Governo cria em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e, posteriormente, com a promulgação da Lei 5.692 de 1971, que reformulou as diretrizes de ensino de primeiro e segundo graus, implantou o ensino supletivo. Mas os resultados alcançados com o MOBRAL e o Ensino Supletivo não foi o que se esperavam deles.

Ainda baseada na Revista Brasileira de Educação de Haddad e Di Pierro (2000), com o MOBRAL, os militares que estavam no poder pretendiam livrar o país do analfabetismo, “qu”, permitindo às empresas contar com força de trabalho alfabetizada. Isto foi imposto sem a participação dos educadores e de grande parte da sociedade.

É continuam Haddad e Di Pierro (2000, p.117): “o Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola.” Mais uma vez pensando-se numa formação profissional para pessoas que já estavam trabalhando e careciam

de qualificação, o Ensino Supletivo foi organizado em quatro funções: Suplência, Suprimento, Aprendizado e Qualificação.

## **A Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir de 1985 no período pós-regime militar**

Com o fim do governo militar e a retomada da democratização, promulgou-se uma nova Constituição Federal de 1988 que trouxe o reconhecimento social do direito de jovens e adultos à educação fundamental. O artigo 208 estabelece o direito universal ao Ensino Fundamental público e gratuito, independente da idade. Mas como citado no artigo da Revista Brasileira de Educação, infelizmente, esse belo artigo da Constituição Federal não se concretizou.

A história da educação de jovens e adultos do período da redemocratização, entretanto, é marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.119).

O primeiro governo civil desse período extinguiu o MOBREAL, embora este já tivesse sido substituído pela Fundação Educar, que manteve suas estruturas, agora em um novo regime, a Fundação seria subordinada a estrutura do MEC e não desempenharia mais o papel que exercera na época da ditadura.

No início da década de 1990, o governo é assumido pelo presidente Fernando Collor de Mello que extingue a Fundação Educar e entre outras medidas adotadas por ele para ajustar as contas públicas, encontra-se a descentralização da escolarização básica de jovens e adultos passando a responsabilidade deste ensino para os municípios. O então presidente sofre um *impeachment*, assumindo a presidência o vice Itamar Franco que, com o objetivo de ter acesso a créditos internacionais vinculados a compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação para Todos, aprova o plano Decenal que fixou metas para prover oportunidades de acesso à progressão no Ensino Fundamental a analfabetos e jovens e adultos pouco escolarizados.

Em 1994, toma posse da presidência Fernando Henrique Cardoso que deixou de lado o Plano Decenal e priorizou a implementação de uma reforma político-institucional da educação pública e dentre elas aprovou

nova LDBEN 9.394, de 1996, que trouxe poucas novidades educacionais para os jovens e adultos de acordo com o artigo da Revista Brasileira de Educação.

Maior integração aos sistemas de ensino, de um lado, certa indeterminação do público-alvo e diluição das especificidades psicopedagógicas, de outro, parecem ser os resultados contraditórios da nova LDB sobre a configuração recente da educação básica de jovens e adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.122).

A década de 1990 foi marcada pela contradição, nos campos jurídico e político houve avanços, novas leis, na área da implementação das políticas públicas, reforma do Estado, descentralização do financiamento e dos serviços em todas as áreas incluindo a educação que teve cortes financeiros e uma transferência de responsabilidades da União para Estados e Municípios. Na esfera da educação de jovens e adultos, o Governo Federal implementou três programas de formação de jovens e adultos de baixa renda e escolaridade. Nenhum deles foi coordenado pelo MEC e todos desenvolvidos em regime de parceria: Programa Alfabetização Solidária, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e o Plano Nacional de Formação do Trabalhador.

Terminado o Governo de Fernando Henrique Cardoso, que teve dois mandatos, assume o presidente Luiz Inácio Lula da Silva que implementa um novo programa de governo para os jovens e adultos, o PROEJA, conforme escrito no Documento-Base Educação Profissional Técnica de Nível Médio/ Ensino Médio de agosto de 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,... (BRASIL, 2007, p.9).

Assim, buscando oferecer uma educação de qualidade, uma formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele, o governo federal institui o PROEJA.

Originário do Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005, e denominado inicialmente como Programa de Integração da Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA expôs a decisão

governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual, em geral, são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio (BRASIL, 2007, p.12).

O programa, inicialmente, teve como base de ação a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, visando à universalização da educação básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, com acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas. O citado Decreto é revogado com a promulgação do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que trouxe diversas mudanças para o programa, entre elas a ampliação da abrangência no nível de ensino, com a inclusão do Ensino Fundamental, e, em relação à origem das instituições que podem ser proponentes, pela admissão dos sistemas de ensino estaduais e municipais e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional, passando a denominação para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com o Decreto nº 5.840, 13 de julho de 2006, o PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional: formação inicial e continuada de trabalhadores e educação profissional técnica de nível médio.

Este projeto educacional, de acordo com Documento-Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio/ Ensino Médio de agosto de 2007, tem como fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional. Entre suas ações, destacam-se a formação, em nível de pós-graduação *lato sensu* de docentes e gestores, a constituição de núcleos de pesquisa, entre outras.

Ainda baseado no Documento-Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio/ Ensino Médio de agosto de 2007, o PROEJA traz novos desafios para a educação, pois pretende-se com ele uma política educacional de inclusão social emancipatória, aliando formação profissional com a escolarização e tendo como princípio uma formação integral. O programa não garante aos alunos emprego ou melhoria material de vida, mas busca oferecer possibilidades a esses sujeitos de alcançar tais objetivos, além de os enriquecerem com outras referências culturais, sociais, históricas, laborais possibilitando-os ler o mundo.

Para que um programa possa se desenhar de acordo com marcos referenciais do que se entende como política educacional de direito, um aspecto básico norteador é o rompimento com a dualidade estrutural cultura geral versus cultura técnica, situação que viabiliza a oferta de uma educação academicista para os filhos das classes favorecidas socioeconomicamente e uma educação instrumental voltada para o trabalho para os filhos da classe trabalhadora, o que se tem chamado de uma educação pobre para os pobres (BRASIL, 2007, p.35).

O PROEJA é um avanço para o Público jovem e adulto, porém precisa deixar de ser um programa de governo e tornar-se uma política educacional.

Citando mais uma vez Romanelli que sabiamente escreve:

Assim sendo, parece-nos lícito afirmar, mais uma vez, que a manutenção do atraso da escola em relação à ordem econômica e à ordem social, longe de ser uma contradição de fato, era uma decorrência da forma como se organizava o poder e, portanto, servia aos interesses dos grupos nele mais notavelmente representados. (ROMANELLI, 1990, p.191).

Desse modo, para haver uma educação realmente inclusiva, de qualidade, que garanta o acesso e a permanência, não se pode mudar apenas a educação, os conteúdos, os profissionais que nela trabalham, mas a estrutura econômica, a política de educação, administração. Enfim, mudar a forma como sempre se administrou esse país. Uma verdadeira transformação social ampla como bem descreve Mészáros:

A mudança só acontecerá se for articulada na educação e na sociedade, num tempo imediato e ao longo prazo. A nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. Nenhuma das duas pode ser posta à frente da outra. [...] A educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso. [...] Nesse empreendimento, as tarefas 'imediatas' e as suas 'estruturas estratégicas' globais não podem ser separadas ou opostas umas às outras. Os passos mediadores em direção ao futuro, só podem começar do 'imediato', mas

iluminados pelo espaço que ela pode, legitimamente, ocupar dentro da estratégia global orientada pelo futuro que se vislumbra (MÉSZÁRIOS, 2007, p.223).

Percebe-se por este breve histórico que o percurso da EJA no Brasil foi marcado por lutas e conquistas e que ainda há muito para ser feito.

## Metodologia

O foco desta pesquisa é investigar o perfil socioeconômico dos alunos do IFF - *campus* Guarus Curso Técnico PROEJA em Eletrônica (1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries) no ano letivo de 2010.

Os instrumentos de pesquisa na sustentação metodológica do presente artigo foram: questionário, análise dos registros de matrícula e ata de resultados finais dos alunos.

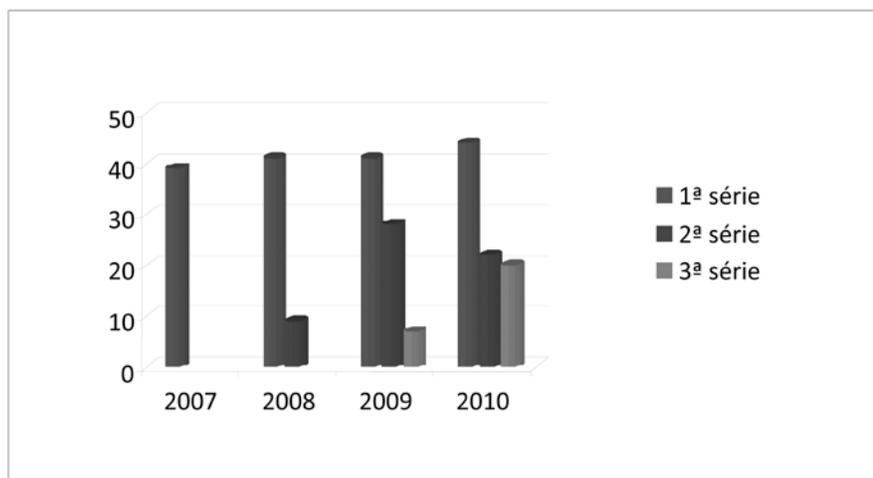
Esta pesquisa foi realizada no IFF *campus* Guarus com 86 alunos do Curso Técnico PROEJA em Eletrônica (1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries) com a duração de três anos distribuídos em três séries.

No total de 86 matriculados em 2010, até o mês de outubro, estavam frequentando no 1<sup>o</sup> ano, 21 alunos de 44 matriculados; no 2<sup>o</sup> ano, 14 de 22 estudantes matriculados e no 3<sup>o</sup> ano, 20 discentes de 20 matriculados, totalizando 55 alunos. Deste universo, foi aplicado um questionário com 36 questões, sendo respondido por uma mostra de 38 estudantes, significando um percentual de 69,1%.

O curso Técnico em Eletrônica PROEJA do *campus* Guarus iniciou no ano de 2007 com 39 estudantes (38 homens e apenas uma mulher). Destes, 9 foram aprovados, 27, reprovados por falta e 3 reprovados por média. Em 2008, o curso começou com duas turmas; uma de 1<sup>o</sup> ano, com 41 alunos e outra de 2<sup>o</sup> ano, com estudantes que ingressaram no ano de 2007. A turma do 2<sup>o</sup> ano tinha 9 alunos. No ano de 2009, eram 3 turmas: uma de 1<sup>o</sup> ano, com 41 alunos; na de 2<sup>o</sup> ano, havia 28 alunos e a de 3<sup>o</sup> ano, apenas 7 alunos.

Neste ano de 2010, que é o período analisado por esta pesquisa, segundo dados do registro escolar, o *campus* tem 3 turmas do Curso Técnico PROEJA em Eletrônica: 1<sup>o</sup> ano, 44 alunos, 2<sup>o</sup> ano, 22 alunos e 3<sup>o</sup> ano, 20 alunos. Totalizando 86 estudantes. O mais velho tem 49 anos e o mais novo 19 anos. A média de idade da turma é de 29 anos.

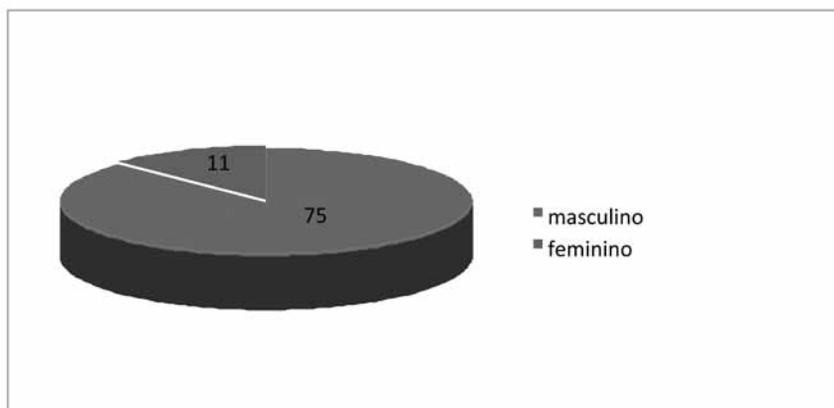
O gráfico da Figura 1 representa as matrículas feitas a partir de 2007, ano da criação do curso.



**Figura 1** - Matrículas de alunos do PROEJA Eletrônica-IFF *campus* Guarus

## Resultados

De um universo de 86 estudantes matriculados no Curso Técnico PROEJA em Eletrônica, 75 são homens e 11 mulheres, mostrando acentuada predominância do gênero masculino, isso por ser um curso mais identificado com o trabalho profissional masculino. O gráfico Figura 2 mostra essa divisão dos alunos por gênero.



**Figura 2** - Gênero da turma de Eletrônica PROEJA ano de 2010-IFF *campus* Guarus

Quanto à idade, a pesquisa apontou para uma média de 29 anos, revelando um equilíbrio. Demonstrando assim que pessoas de diferentes idades procuram o curso, o que pode ser visto na Tabela 1.

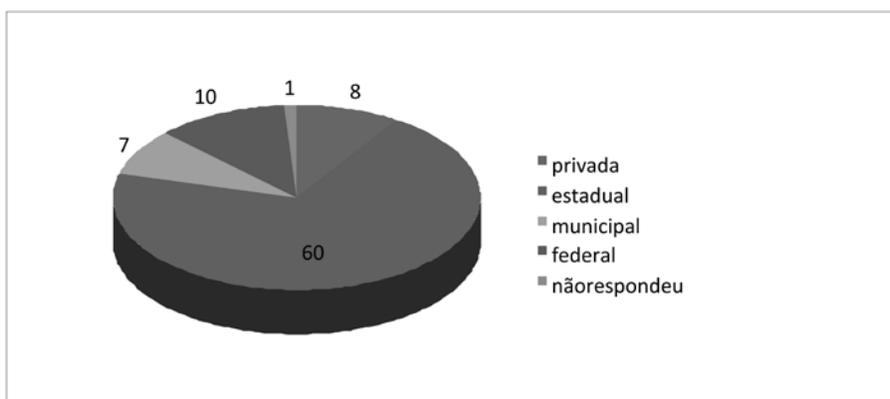
**Tabela 1** - Idade dos alunos PROEJA Eletrônica ano 2010 IFF – *campus* Guarus

Faixa de Idade	Alunos
19 a 24	26
25 a 30	28
31 a 38	22
40 a 49	10

Fonte: Registro acadêmico do IFF *campus* Guarus ano 2010

No que tange à etnia, verificou-se que 35 estudantes se identificam com a branca, 24, com a negra, 19, com a parda e os outros 8 não responderam. Percebe-se também equilíbrio quanto a esta variável não havendo grande predominância de uma raça/cor.

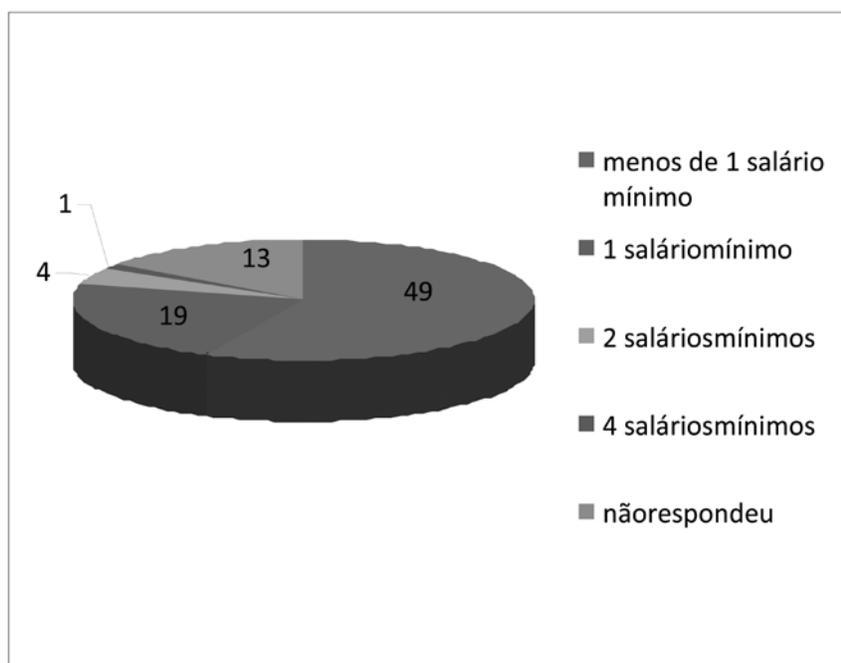
Ao verificar-se a origem educacional, observou-se que 8 estudantes vieram de escolas particulares, enquanto que a grande maioria (77) são provenientes de escolas públicas, como mostra o Gráfico Figura 3.



**Figura 3** - Escola de origem da turma de Eletrônica PROEJA ano de 2010-IFF *campus* Guarus

Estes resultados aliados à renda familiar mostram que a maioria destes alunos são de classe social de baixa renda.

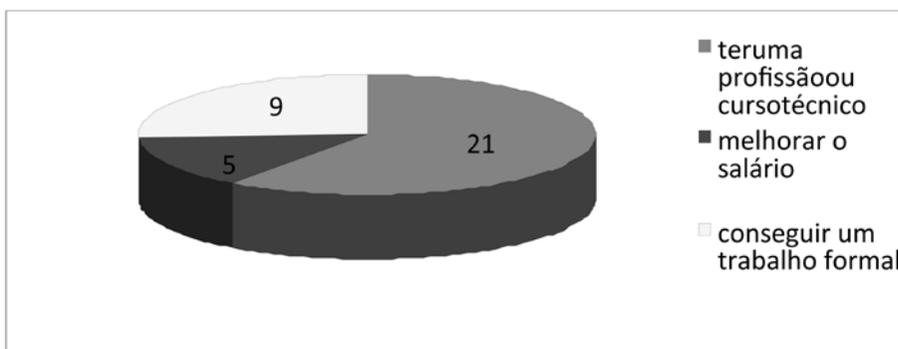
A variável renda familiar *per capita* revela que um total de 49 alunos vive com menos de 1 salário mínimo o que permite inferir que a grande maioria dos alunos deste curso são de origem pobre, não fugindo, assim, ao histórico da educação de jovens e adultos do país. O Gráfico Figura 4 detalha melhor a renda *per capita* dos alunos.



**Figura 4** - Renda per capita da turma de Eletrônica PROEJA ano de 2010-IFF *campus* Guarus

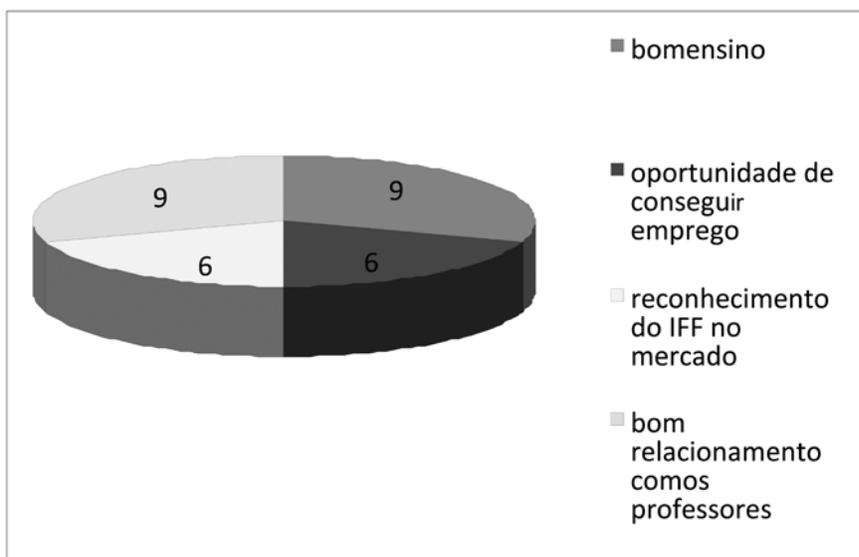
Dos 38 alunos que responderam ao questionário, 20 são solteiros, 13, casados e 5 não responderam. Neste universo, 24 vem direto do trabalho para o IFF, 14, de casa; 17 usam ônibus para chegar à escola, o veículo bicicleta é utilizado por 13 alunos e 8 vem de carro ou moto. Já 14 tem filhos, 15 estão trabalhando em emprego formal, outros 15 tem um trabalho informal e 8 não trabalham.

A análise das razões que levaram os educandos a se matricular no PROEJA apontou as respostas mais frequentes que, segundo o gráfico representado pela Figura 5, revela que o impulso maior foram as possibilidades de adquirirem uma profissão e conseguirem um emprego.



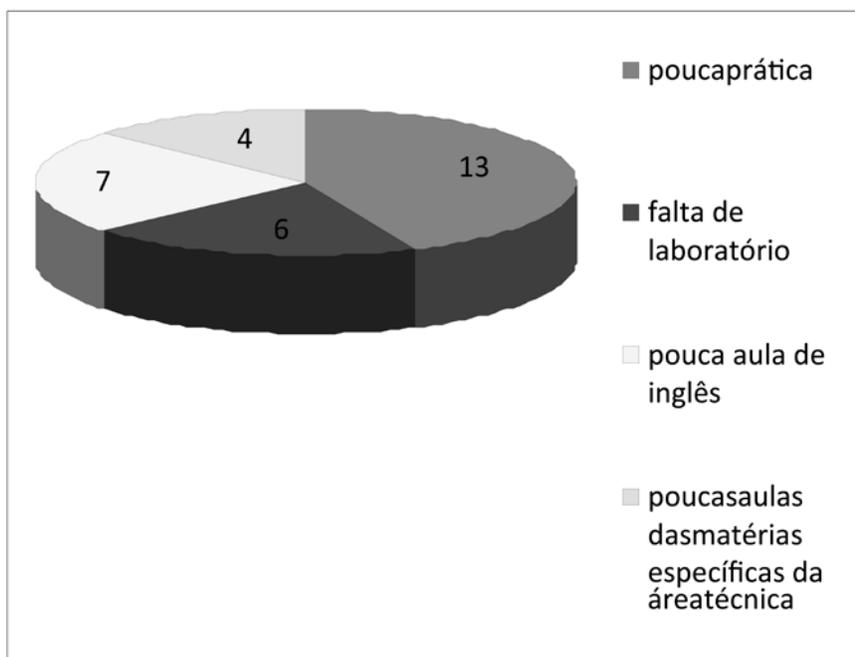
**Figura 5** - Razões que levaram à matrícula no PROEJA

No que tange aos aspectos que consideram positivo no curso, o gráfico da Figura 6 revela um equilíbrio nas respostas dadas pelos 30 pesquisados, entretanto as respostas dos outros 8 alunos não atingiram número para serem considerados relevantes.



**Figura 6** - Aspectos considerados positivos no curso

Quanto às limitações do curso, o gráfico da Figura 7 mostra a opinião da maioria dos 38 pesquisados. Há uma insatisfação com a parte prática do curso que é pelo alunado considerado insuficiente. Segundo fala deles, “o curso tem muita teoria e pouca prática, faltando também equipamentos de laboratórios”. As outras respostas foram estatisticamente irrelevantes.



**Figura 7** - Limitação do curso apontada pelos alunos de Eletrônica PROEJA ano de 2010-IFF *campus* Guarus

A relação entre teoria e prática foi avaliada pela maioria dos cursistas que responderam ao questionário, numa amostra de 38, como ruim. Pouca prática e falta de laboratório foi a resposta dada por 20 deles, o que corresponde a 52,63 % do resultado. Os alunos julgam a prática muito importante para que se sintam preparados para o mercado de trabalho.

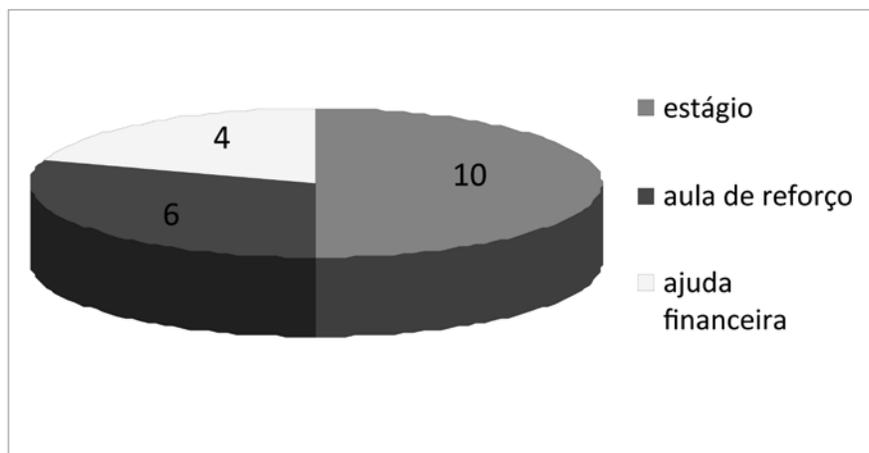
Quanto às disciplinas, as específicas do curso e as exatas representam maior facilidade para 18 alunos, enquanto que filosofia e sociologia (14), física (12) e biologia (7) são as que trazem aos estudantes maior dificuldade. As outras respostas não atingiram número relevante para a pesquisa.

Questionados sobre o que fazem quando têm dificuldade de aprendizagem, no universo de 38 estudantes, 9 dedicam-se mais aos estudos, 7 pedem ajuda ao professor da disciplina, outros 7 buscam auxílio dos colegas, 3 recorrem a outros professores e 12 não responderam ou não têm dificuldade.

Inquiridos se já pensaram em desistir do curso, a maioria respondeu que sim e os principais motivos foram: dificuldade em conciliar estudo e trabalho (12), dificuldade na aprendizagem (6), poucas aulas práticas (5) e falta de incentivo de alguns professores (3). Entretanto, os que responderam

a alternativa “nunca pensei em desistir do curso” foram 12 e o principal motivo está em acreditarem na possibilidade de conseguir um bom trabalho.

Outra pergunta feita foi “em que aspecto o aluno necessita de apoio em sua formação”. O gráfico da Figura 8 mostra que a resposta mais significativa foi relacionada ao estágio.



**Figura 8** - Necessidade de apoio na formação

Segundo o alunado, o horário de aula de reforço disponibilizado não atende, pois acontece no período diurno, hora em que a maioria deles está trabalhando.

Baseado no questionário respondido por 38 alunos, 30 aspiram, ao concluir o curso do PROEJA, alcançar um bom emprego e outros responderam que sua expectativa é ter crescimento profissional com um curso de qualidade.

## Conclusões

Não se pode negar que ao longo da história, a educação teve um avanço, expandiu-se, tornou-se obrigatória, gratuita e seu acesso ampliado e garantido. O que também aconteceu com a educação de jovens e adultos, nos últimos anos, sendo reconhecida como direito e garantida por leis. Porém a educação abre as portas para o acesso, mas não garante a permanência e tão pouco a qualidade.

Como se viu no presente artigo, o direito a uma educação de qualidade sempre foi negado aos jovens e adultos, mas tem-se no PROEJA

uma proposta de educação profissional que possibilita a esses sujeitos ingressarem no mundo do trabalho e a escolarização prima pelo princípio de uma formação integral, oportunizando um resgate social.

Embora o PROEJA não garanta aos alunos emprego ou melhoria material de vida a pesquisa revelou que uma parte dos alunos quando busca o curso o fazem motivados em ter uma profissão, melhorar seus salários e conseguir um trabalho.

Ao abordar o perfil socioeconômico dos alunos do IFF - *campus* Guarus do Curso Técnico PROEJA em Eletrônica no ano de 2010, verificou-se que a maioria pertence à classe menos favorecida, constituída em grande parte pelo gênero masculino, oriunda de uma formação educacional predominantemente pública, composta por jovens e adultos trabalhadores, muitos destes vindo do trabalho direto para a escola, depositando nesta seus anseios de uma vida melhor, com maiores oportunidades no mercado de trabalho. Esses dados já apontam para a grande importância que tem a escola pública na vida desses sujeitos que buscam na educação uma oportunidade de atuar e transformar o seu meio social e obter condições de construir novos conhecimentos.

A pesquisa apontou que uma parte dos alunos quando têm dificuldades buscam a interação com colegas como meio para superá-las. O artigo sinalizou a mediação como um importante instrumento a ser incentivado pelos professores para facilitar a aprendizagem. Outro ponto revelado pela pesquisa foi a necessidade de reconhecer os saberes prévios do educando e a associação constante entre teoria e prática, pois a valorização de seu senso comum facilita sua aprendizagem, fazendo uma ponte entre suas experiências de vida e o saber acadêmico. Portanto, a constante associação entre teoria e prática lhes permite aplicar os conhecimentos adquiridos, favorecendo, assim, uma melhor aprendizagem.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Desafios da Educação de Jovens e Adultos. *Documento-Base*, 2008.

\_\_\_\_\_. *Decreto n° 5478 de 24 de junho de 2005*.

\_\_\_\_\_. *Decreto n° 5840 de 13 de julho de 2006*.

\_\_\_\_\_. *Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Formação Inicial e Continuada/ Ensino Fundamental. *Documento-Base*, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Educação Profissional Técnica de Nível Médio/ Ensino Médio. *Documento-Base*, 2007.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *História da Educação Brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, maio/jun./jul./ago. 2000.

MESZÁROS, István. *O Desafio e o fardo do tempo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2007.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Editora Vozes, 1990.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação socialmente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.



## A realidade do PROEJA sob o olhar do Serviço Social

Josemara Henrique da Silva Pessanha

### Resumo

O presente artigo apresenta uma análise sobre a contribuição do profissional de Serviço Social no espaço escolar, destacando a intervenção junto aos alunos dos cursos de PROEJA implementados no Instituto Federal Fluminense *campus* Campos Guarus. Com o olhar investigativo e focalizado nas intervenções cotidianas, acrescentado de dados obtidos junto ao Registro Escolar da Unidade, este estudo trouxe como resultado alguns índices preocupantes de evasão escolar e repetência. Nesse sentido, procurou-se apresentar uma reflexão sucinta da análise da questão exposta.

**Palavras-chave:** PROEJA. Serviço Social. Evasão. Repetência.

### Considerações Iniciais

A garantia do direito à educação, conforme prevê a Constituição Brasileira de 1988, prescreve a universalização do acesso e a permanência na escola. No caso específico das políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos (EJA) no país, esse processo caminhou descontinuamente em relação ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.<sup>1</sup>

Ao longo da história, às políticas educacionais pouco priorizaram a educação de jovens e adultos, sendo esta alvo de programas e projetos aligeirados e fragmentados.

---

<sup>1</sup> As políticas de EJA não acompanham o avanço das políticas públicas educacionais que vêm alargando a oferta de matrículas para o ensino fundamental, universalizando o acesso a essa etapa de ensino ou, ainda, ampliando a oferta no ensino médio, no horizonte prescrito pela Carta Magna (BRASIL, 2006a, p. 5).

O caráter compensatório da educação na modalidade de jovens e adultos persistiu na cultura escolar, causando impedimentos para o avanço tanto na estrutura organizacional da escola quanto na vida profissional dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Para Di Pierro

[...] o paradigma compensatório acabou por enclausurar a escola para jovens e adultos nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo sociocultural. (DI PIERRO 2005, p. 1118).

A V Conferência Internacional de Educação para Adultos (CONFITEA), realizada em 1997, na cidade de Hamburgo, foi um marco na transição de paradigmas da educação. Neste evento, estabeleceu-se como meta o direito de todos à educação continuada ao longo da vida.

No caso brasileiro, esse consenso não ocorreu de maneira plena e homogênea, mas essa transição, mesmo que de forma lenta, vem sendo impulsionada pelo resgate da contribuição da educação popular, ao lado de mudanças no pensamento pedagógico e nas relações entre educação e trabalho na sociedade atual (DI PIERRO, 2005).

A emergência do conceito de “educação permanente” prevalece nos dias atuais, pois as mudanças no mundo globalizado, no mundo do trabalho, nas relações sociais indicam que os conhecimentos adquiridos durante o processo de escolarização na infância e juventude não contemplam totalmente as exigências advindas deste contexto social tanto na vida profissional quanto pessoal, etc.

A autora Di Pierro (2005, p. 1119) complementa este tópico sinalizando que

[...] a necessidade de aprendizagem ao longo da vida se amplia em virtude também da elevação da expectativa de vida das populações e da velocidade das mudanças culturais, que aprofundam as distâncias entre as gerações, as quais a educação de jovens e adultos pode ajudar a reduzir.

Esse movimento estratégico no âmbito da educação que se estruturou após a realização da CONFITEA trouxe para discussão as demandas emergenciais da EJA na atualidade.

Observa-se a real necessidade de políticas públicas que atendam esse público, estabelecendo superar alguns desafios, como: conclusão da

educação básica, elevação de escolaridade, inclusão na educação profissional, formação de qualidade, etc.

A proposta do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), por meio do Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006, visa atender esses aspectos e, enquanto política, imprimir um caráter de

[...] formação humana no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa (BRASIL, 2006b, p. 7).

Este tipo de formação pode proporcionar ao indivíduo um novo olhar sobre sua realidade na busca da efetivação de sua cidadania.

Entende-se que a proposta desse programa caracteriza-se como um avanço para a educação brasileira que, ao longo da história, pautou suas ações perpetuando uma estrutura “dual”, permitindo e alargando a exclusão de classe que vive do trabalho.

O PROEJA constitui-se como política pública que se dispõe a oferecer uma formação integral gratuita e igualitária. Para tanto, necessita estabelecer claramente uma proposta político-pedagógica específica, atentando-se para os sujeitos envolvidos nesse processo, principalmente, alunos e professores.

Seguindo essa lógica, são colocados para a instituição escolar alguns desafios, entre eles estão: o de trabalhar o conhecimento em articulação com a realidade social do aluno, essencialmente, suas dificuldades, problemas e necessidades sociais, entendendo este desafio também como uma forma de estreitar os laços entre a escola e a comunidade escolar.

Outro aspecto importante diz respeito às heterogeneidades e diversidades do público da educação de jovens e adultos, que implica a reflexão e o compromisso dos profissionais em lidar com esses sujeitos para identificar as diferenças e possibilitar a inclusão social no espaço escolar.

Nesse sentido, a necessidade de uma capacitação específica do professor atuante nos cursos do PROEJA também merece destaque, pois entende-se que este profissional que lida diretamente com o educando deve orientar seu trabalho na perspectiva de favorecer o processo de

aprendizagem desse público de perfil tão diferenciado.

A busca por uma educação igualitária, com vistas à emancipação dos sujeitos, está no topo da lista de desafios para a instituição educacional que implantou o PROEJA e que pretende contribuir para o aumento da qualidade e equidade no ensino.

Diante desse cenário, a reflexão proposta foi: como os profissionais da educação, especificamente, o Assistente Social, inseridos no espaço escolar, podem contribuir para a efetivação dos direitos dos estudantes do PROEJA?

Pensando nessa questão, serão apresentados a seguir alguns apontamentos acerca do tema.

### **Uma análise sobre a contribuição do Serviço Social na Escola**

O campo de trabalho do profissional de Serviço Social desde sua origem sempre foi vasto, mediante a complexidade das condições e relações sociais existentes ao longo da história.

Independente da área de atuação, o Assistente Social assume o compromisso de defender e lutar pela garantia dos direitos e busca contribuir para o crescimento social, político e cultural dos sujeitos.

O trabalho na educação, especificamente, exige do profissional de Serviço Social uma postura interventiva direcionada para

[...] o desenvolvimento do aluno – o despertar desse público como formadores de opinião, transformadores de seu cotidiano, responsáveis por seus atos, construtores de idéias inovadoras, questionadores de sua realidade e partícipes ativos de sua história (SOUZA, 2005, p.30).

Nesse sentido, a contribuição do Assistente Social no ambiente escolar concretiza-se a partir de sua dimensão educativa e política, visando proporcionar aos sujeitos as condições necessárias para efetivação de sua cidadania.

Os estudos sobre Serviço Social na Educação consideram que o trabalho realizado por esse profissional pode ter intervenções diversas e diferenciadas de acordo com as demandas que são apontadas nas unidades de trabalho.

O trabalho sócioeducativo do Assistente Social, de acordo com Torres (2009, p. 18), é

[...] uma prática essencialmente histórica, em que está presente a busca constante do conhecimento. Instaure-se tendo como referência às relações de saber e poder presentes na sociedade e “reproduzidas” no espaço organizacional. O usuário é identificado como um dos protagonistas do processo interventivo e não como um receptor dos serviços estabelecidos previamente pelo poder público ou mesmo pelas organizações nas quais o assistente social é contratado. Caracteriza-se por consolidar a visão da educação popular, em que o profissional atua tomando como referência os modos de vida da população usuária, possibilitando a realização de uma prática crítica, que se configura na sua concreticidade, criticidade e teleologia.

O atendimento social do profissional que realiza o trabalho sócioeducativo pode ser tanto individual quanto grupal e implica no reconhecimento das demandas apresentadas pelos indivíduos e na construção de respostas crítico-analíticas baseadas na realidade social dos sujeitos.

Rigo (2009) traz sua contribuição a este tema destacando o trabalho do assistente social enquanto mediador entre escola e sociedade. A autora enfatiza a questão da intervenção junto às famílias, com o objetivo de “promover a articulação escola/grupo de pais e responsáveis”. Nesse caso, o assistente social pode “facilitar o fluxo de demandas, críticas e sugestões provenientes das famílias, coletar dados e informações para subsidiar as reflexões dos professores e da coordenação pedagógica” (RIGO, 2009, p. 7).

Essas ações visam proporcionar a complementação do trabalho pedagógico, auxiliando o aluno e profissionais envolvidos no espaço escolar.

Nessa direção, Souza (2008) confirma esse tipo de trabalho, entendendo o Assistente Social enquanto profissional que atua junto à equipe pedagógica da escola na perspectiva interdisciplinar.

O profissional de Serviço Social atuando no campo da educação irá participar, orientar e construir com todos os que fazem a comunidade escolar. Seu trabalho será dentro da política educacional, com questões inerentes não apenas ao educando e suas famílias, mas, também, na formação permanente dos educadores, na elaboração e operacionalização do Projeto Político Pedagógico das escolas (SOUZA, 2008, p. 5).

Refletindo sobre o tipo de trabalho realizado pelo profissional de Serviço Social no ambiente escolar, conclui-se que o mesmo é relevante, tendo em vista as questões sociais presente neste espaço e, conseqüentemente, oriundas dos alunos.

No que se refere ao Serviço Social do Instituto Federal Fluminense (IFF *Campus* Campos Guarus), este se engajou na unidade escolar a partir do ano de 2008 implantando programas/projetos sociais e educacionais de acordo com as demandas apresentadas ao setor.

O Núcleo Social do IFF *Campus* Campos Guarus<sup>2</sup> foi criado com 1 (um) assistente social e 1 (um) psicólogo. As atividades profissionais direcionaram-se para um viés de cunho sócioeducativo e de prestação de serviços.

No caso do Serviço Social, a intervenção do profissional se pautou na implantação dos programas já executados no IFF *Campus* Campos Centro (antigo CEFET-Campos), que visavam atender as demandas que se apresentavam na instituição.

Os programas e ações assistenciais foram sendo implantados com o objetivo de atender e suprir as dificuldades do aluno que procurava o setor, e também de enfrentar os problemas de manutenção do aluno no ambiente escolar.

“O Assistente Social se fortalece no campo da educação por atuar em um espaço onde a diversidade humana, cultural e econômica estão presentes [...]” (SOUZA, 2005, p. 38). Nesse sentido, a estratégia foi a de tentar atender estas especificidades.

Atualmente, o Núcleo Social do IFF *Campus* Campos Guarus administra e/ou executa as seguintes atividades:

- Programa Bolsa de Trabalho (Apoio financeiro ao aluno com dificuldades socioeconômicas na perspectiva de possibilitar sua permanência na escola e estimular suas habilidades para o mundo do trabalho por meio de realização de atividades junto aos setores da instituição);
- Programa de Assistência ao Aluno do PROEJA (Apoio financeiro ao aluno na perspectiva de possibilitar sua permanência na escola e minimizar os índices de evasão);
- Programa Bolsa Petrobras (Apoio financeiro ao aluno na perspectiva de incentivar e aprimorar sua qualificação técnica, despertar o interesse pelo trabalho e evitar a evasão escolar);

<sup>2</sup> Em 2008, a Instituição ainda se chamava UNED-Guarus (Unidade de Ensino Descentralizada de Guarus).

- Programa Bolsa Família (Benefício Federal de transferência de renda concedido a famílias em situação de pobreza; O Serviço Social realiza o acompanhamento de frequência dos alunos que recebem o benefício federal);
- Apoio sócioeconômico (em casos de visita técnica);
- Assistência à alimentação (refeição diária);
- Encaminhamentos médicos, odontológicos e exames;
- Atendimento individual (ao aluno) e familiar;
- Participação nos conselhos escolares e nas reuniões de pais, entre outras.

Diante de atividades diversas, destaca-se, aqui, o *Programa de Assistência ao Aluno do PROEJA*.

De acordo com a sua regulamentação, este programa tem por objetivo contribuir para a permanência do estudante no curso do PROEJA, por meio de complementação das despesas de manutenção de seus estudos.<sup>3</sup>

A iniciativa da realização deste programa partiu da SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica)<sup>4</sup> quando elaborou um projeto denominado de “Inserção Contributiva”, e que, por meio deste, realizou-se um levantamento junto às Instituições Federais no qual foi detectado um alto índice de evasão nos cursos do PROEJA.

Sendo assim, a estratégia para fortalecimento da política e para superação deste fato foi à implantação do referido Programa nas Instituições da Rede Federal.

O Serviço Social, enquanto profissão envolvida nesse processo, buscou analisar esta relação: assistência x fenômeno da evasão escolar.

Investigando junto ao Registro Escolar do IFF *Campus* Campos Guarus informações a respeito das turmas do PROEJA no ano de 2008 e 2009, encontraram-se os seguintes dados:

**Tabela 1** – Dados Quantitativos das Turmas do PROEJA – Ano 2008

Ano: 2008	Curso: Meio Ambiente		Curso: Eletrônica			
	1º ano		1º ano		2º ano	
Matriculados	41	100,0%	48	100,0%	09	100,0%
Aprovados	19	46,5%	27	56,25%	07	77,0%
Reprovados	07	17,0%	09	18,75%	01	11,5%
Evadidos	15	36,5%	12	25,00%	00 <sup>5</sup>	0,0%

Fonte: Registro Escolar – IFF *Campus* Campos Guarus

<sup>3</sup> O aluno beneficiado recebe o valor de R\$ 100,00/mês.

<sup>4</sup> Ofício nº 2939/2008 SETEC/MEC

<sup>5</sup> Nesta turma do 2º ano do curso de Eletrônica houve 01 (um) trancamento de matrícula, correspondente a 11,5% do total de alunos da turma.

**Tabela 2** – Dados Quantitativos das Turmas do PROEJA – Ano 2009

Ano: 2009	Curso: Meio Ambiente				Curso: Eletrônica					
	1º ano		2º ano		1º ano		2º ano		3º ano	
Matriculados	49	100,0%	18	100,0%	41	100,0%	24	100,0%	07	100,0%
Aprovados	22	45,0%	15	83,3%	15	36,50%	19	79,2%	07	100,0%
Reprovados	18	36,7%	02	11,1%	13	31,75%	04	16,7%	00	0,0%
Evadidos	09	18,3%	01	5,6%	13	31,75%	01	4,1%	00	0,0%

Fonte: Registro Escolar – IFF *Campus* Guarus

A verificação e análise dos dados acima apresentados nos mostram que o fenômeno evasão atinge as turmas do PROEJA, principalmente, nas turmas de 1º ano, independente do curso em voga. Nota-se, também, que os índices de evasão nas turmas de 2º e 3º ano diminuíram expressivamente. Segundo Pacievitch (2009), a evasão escolar ocorre “quando o aluno deixa de freqüentar a aula, caracterizando o abandono da escola durante o ano letivo”.

Este é um fator preocupante na educação como um todo. No caso dos cursos do PROEJA faz-se necessário uma investigação com foco na identificação das possíveis causas e determinantes desse fenômeno (evasão), mais especificamente, junto aos alunos que ingressaram no 1º ano na instituição.

Por se tratar, em geral, de alunos trabalhadores, a conciliação do trabalho e estudo no cotidiano traz em seu bojo algumas consequências que, segundo Stoco (2010, p. 12), podem ser consideradas como alguns dos motivos que indicam a evasão no PROEJA:

jornada de trabalho extenuante, em alguns casos, superior às oito horas diárias; condições insalubres e penosas que exacerbam o cansaço físico e mental; baixa remuneração; falta de tempo livre para o estudo fora da sala de aula; turno/horário de trabalho incompatível com o horário escolar; assédio moral de empregadores; condições de desemprego ou subemprego; isso para citar apenas alguns problemas.

O Serviço Social frente à questão da evasão escolar não está imune e indiferente, ao contrário, esta análise sinaliza uma preocupação profissional e que requer a reflexão sobre os aspectos gerais e particulares sobre o assunto e como a escola pode enfrentar esse problema.

Por meio deste Programa de Assistência ao Aluno do PROEJA, o educando recebe o valor de R\$ 100,00 (cem reais) como ajuda de custo para suas despesas visando contribuir para sua permanência no curso. As indagações que surgem são: será que, efetivamente, esse benefício mantém o aluno do PROEJA no curso? Quais ações aliadas a esta poderia contribuir para a permanência do mesmo no espaço escolar?

Na tentativa de encontrar a(s) resposta(s) para estas perguntas, foi realizada uma pesquisa de avaliação junto aos alunos do PROEJA sobre a assistência estudantil durante os meses de agosto e setembro de 2010. Esta avaliação faz parte de uma solicitação advinda da SETEC<sup>6</sup> com o objetivo de avaliar e discutir sobre a continuidade do programa.

Foram pesquisados os alunos dos cursos do PROEJA (Técnico em Meio Ambiente e Técnico em Eletrônica) matriculados em 2010. Tratou-se, aqui, de apontar a avaliação feita pelas turmas do 2º e 3º ano que já recebem a assistência desde 2008.

Dos alunos matriculados, 53 (cinquenta e três) foram pesquisados, perfazendo um total de 67%, incluindo as quatro turmas envolvidas. A partir desse dado, encontraram-se os seguintes números:

<sup>6</sup> OF Circular nº 106/2010-CGPEPT/DPEPT/SETEC/MEC.

**Tabela 3** – Resultado da Avaliação da Assistência nas Turmas do PROEJA – Ano 2010

	Avaliação da Assistência ao Estudante do PROEJA											
	Concordo totalmente		Concordo parcialmente		Indiferente		Discordo parcialmente		Discordo totalmente		Não respondeu	
1. A Assistência estudantil me estimula a prosseguir no curso.	34	64%	11	21%	7	13%	1	2%		0%		0%
2. Nunca recebi a Assistência estudantil.	8	15%	1	2%		0%	6	11%	38	72%		0%
3. A Assistência estudantil me ajuda a resolver algum problema financeiro que limita minha ida à escola.	29	55%	10	19%	5	9%	6	11%	3	6%		0%
4. O recurso da Assistência estudantil está chegando na data prevista.	2	3,8%	3	5,7%	4	7,5%	8	15,1%	36	67,9%		0%
5. Não preciso do recurso da Assistência estudantil.		0%	1	2%	1	2%	7	13%	43	81%	1	2%
6. Os critérios adotados pela instituição são coerentes quanto à distribuição da Assistência ao estudante do PROEJA.	12	23%	26	49%	7	13%	4	8%	4	8%		0%
7. Os critérios adotados pela instituição são claros quanto à distribuição da Assistência ao estudante do PROEJA.	20	38%	15	28%	10	19%	5	9%	3	6%		0%
8. Entrei no curso por causa da Assistência estudantil.	1	1,9%	3	5,7%	2	3,8%	2	3,8%	43	81,1%	2	3,8%
9. A Assistência estudantil do PROEJA contribui para inclusão social dos jovens e adultos no sistema educacional.	27	51%	15	28%	3	6%	2	4%	6	11%		0%
10. A Assistência estudantil é dispensável.	5	9%	2	4%	3	6%	3	6%	40	75%		0%

Fonte: Núcleo Social – IFF *Campus* Campos Guarús

A partir dessa avaliação feita pelos alunos sobre o recebimento da assistência estudantil, observou-se que a iniciativa da SETEC em criar esse Programa de Assistência foi positiva, porém o trabalho de manutenção e permanência do aluno na escola não termina nesta ação.

Pode-se destacar alguns índices que foram avaliados que sinalizaram a importância desse benefício na vida escolar do aluno. Primeiramente, 64% dos pesquisados apontaram que a assistência estudantil estimula a prosseguir no curso, ou seja, é um fator considerável e que mantém o aluno nos bancos escolares evitando a evasão.

No item 3, outra sinalização de destaque: 55% dos alunos pesquisados resolvem problemas financeiros que limitam sua ida a escola por meio do recebimento do referido benefício. Nesse caso, as possíveis despesas com transporte, lanche, material escolar, etc. são supridas e/ou amenizadas com a quantia recebida da assistência.

Esse tipo de assistência também contribui, segundo 51% dos alunos, para oportunizar a inclusão social dos jovens e adultos no sistema educacional, melhorando, de alguma maneira, sua realidade. Assim, o educando consegue manter-se no curso, ampliando seus horizontes na tentativa de melhorar sua condição de vida e de trabalho.

Por último, 75% dos pesquisados indicaram como indispensável a assistência estudantil. Portanto, é imprescindível a continuidade do programa para minimizar os altos índices de evasão e não perder de vista a busca de outras ações que complementem tal proposta.

O acompanhamento de uma equipe multidisciplinar no trato específico das demandas oriundas das turmas do PROEJA seria um passo importante para driblar os obstáculos que surgem no cotidiano.

O Serviço Social, nesse processo, pode assumir o compromisso de lutar em defesa da igualdade de direitos dos educandos, intervindo e

[...] desenvolvendo uma ação socioeducativa, distribuindo recursos materiais, atestando carências, realizando triagens, possibilitando o acesso aos serviços e benefícios sociais, esclarecendo os usuários sobre seus direitos, enfim, participando da criação e viabilização das condições para a sobrevivência material da classe trabalhadora, além de influir no modo desta classe pensar, viver e se posicionar. (SILVA, 2000, p. 120)

Na análise das Tabelas I e II, identificou-se outra questão nas turmas do PROEJA do IFF *Campus* Campos Guarus. O fenômeno da repetência atingiu, principalmente, as turmas do 1º ano em 2009. Neste caso, é possível citar, como hipótese, as condições insatisfatórias de ensino e aprendizado e, aliados a estas, os aspectos didático-pedagógicos aplicados.

Quando o fracasso escolar do aluno se concretiza no fenômeno da repetência temos, a priori, como consequência a evasão.

Para Bonadeo e Trzcinski (2006), os fatores responsáveis pelo fracasso escolar podem ser: pedagógicos, sociais, médicos e psicológicos.

Quanto aos fatores pedagógicos, salienta-se a importância da metodologia de ensino da escola, a qual deve despertar o interesse do aluno pelo aprendizado. Processos inadequados de ensino não despertam motivação pela aprendizagem. Os fatores sociais envolvem a dificuldade da escola em considerar as características externas do aluno, especialmente a condição familiar e cultural. Sem falar, ainda, que se criou, culturalmente, uma visão preconceituosa sobre os

alunos provenientes da classe subalterna, uma visão de que geralmente são alunos fracassados na aprendizagem. Dessa forma, passam a crescer sob tal ação negativa, perdendo o interesse pelo trabalho escolar. Aos fatores médicos e psicológicos, consideram-se as questões de saúde, problemas emocionais, instabilidade psicológica etc (BONADEO; TRZCINSKI apud FONTANA, 1994 p. 118-119).

A influência desses fatores ligados ao fracasso escolar incide no cotidiano dos educandos do PROEJA no *Campus* Campos Guarus, o que pode ser percebido nas falas dos alunos durante o atendimento social realizado:

“Eu dominava a matéria no colégio onde estudava, só que aqui eu ‘travo’, não consigo acompanhar o ritmo” (Aluno, 1º ano, curso: Eletrônica).

“Sofro uma pressão, quero melhorar minha condição financeira, da minha família, mas parece que estou vivendo um sonho, algo surreal” (Aluno, 1º ano, curso: Eletrônica).

O ritmo de estudos, os conteúdos das disciplinas, as exigências escolares, relacionamento com os professores, entre outros elementos, fazem parte de um cenário repleto de desafios. Os alunos que ingressam no instituto, principalmente, nos cursos do PROEJA, necessitam de muito esforço e essencialmente, de suporte profissional.

As limitações vivenciadas pelo discente associadas a sua luta pela permanência na escola perpassam questões para além do pedagógico. Este desafio remete aos profissionais da educação como um todo, professores, pedagogos, assistentes sociais, psicólogos, gestores, enfim, uma equipe interdisciplinar que assuma o compromisso de desenvolver ações para efetivação do direito ao acesso e permanência na escola dos alunos, jovens e trabalhadores.

Investigar as características dos sujeitos matriculados nos cursos do PROEJA e fazer um levantamento de suas demandas no que diz respeito aos aspectos: a) pedagógicos (obstáculos no processo ensino-aprendizagem); b) sociais (problemas familiares, de ordem financeira, no trabalho ou a falta dele); psicológicos (déficit cognitivo e/ou comportamental, problemas emocionais) são ações que cabem à equipe multidisciplinar, para que ela

mesma possa administrar e promover alternativas na tentativa de garantir as condições necessárias ao educando, não somente de ingresso, como também de permanência e conclusão do curso do PROEJA.

## Considerações Finais

Procurou-se por meio das reflexões anteriores, pontuar algumas questões que se apresentam na realidade dos cursos do PROEJA no IFF *Campus* Campos Guarus, destacando o olhar do profissional de Serviço Social neste universo escolar.

Conhecer de forma mais apurada o cotidiano escolar do aluno do PROEJA propicia um fazer profissional refinado, atento às peculiaridades dos estudantes e suas demandas e anseios.

Foi com este objetivo que buscou-se refletir sobre a atuação do profissional de Serviço Social no IFF *Campus* Campos Guarus e aproximá-lo de problemas advindos de um contexto social mais amplo.

A equipe de trabalho é convocada diariamente a contribuir para a melhoria das condições dos alunos no espaço escolar, entendendo-os enquanto sujeitos de direitos e visando minimizar a sua exclusão da sociedade e da educação.

Cabe, aqui, indicar para discussão, a formação e a organização de uma prática escolar interdisciplinar que vise atender as especificidades do PROEJA com o objetivo de se cumprir a sua proposta inicial, enquanto política pública, que

[...] busca resgatar e reinserir no sistema escolar brasileiro milhões de jovens e adultos possibilitando-lhes acesso à educação e a formação profissional nas perspectivas de uma formação integral (BRASIL, 2006a, p. 2-3).

No âmbito educacional, a prática de assistência multidisciplinar voltada, especialmente, para o público do PROEJA é um trabalho pioneiro e que requer dos profissionais envolvidos um diálogo interativo, visando alcançar os objetivos intrínsecos ao programa.

Nesse sentido, a intencionalidade do profissional de Serviço Social junto à equipe multidisciplinar é de contribuir no desenvolvimento de ações em conjunto com os outros profissionais “a fim de detectar casos específicos relacionados às questões sociais que interferem na aprendizagem do aluno” (GOUVÊA, 2010, p. 10). E ainda pode atuar na

[,,] preparação do indivíduo para o seu auto-conhecimento e compreensão, como também a compreensão do outro, procurando torná-lo mais consciente de suas raízes através da descoberta das multiplicidades cultural e humana, e com capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento (SOUZA, 2005, p. 39).

A intervenção do Assistente Social no ambiente educacional pode ser considerada uma estratégia para o efetivo exercício da cidadania e contribuição para a inclusão social de adolescentes, jovens e adultos.

## Referências

BONADEO, L.; TRZCINSKI C. Fatores determinantes da evasão escolar: as dificuldades de acesso à educação profissional e as possibilidades de intervenções do serviço social. *Ciência e Tecnologia*, Brasília: Educação Profissional, v. 1, n. 1, 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 2001.

\_\_\_\_\_. *Decreto nº 5.840*, de 23 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF: 24 de junho de 2006b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA: *Documento base*. 2006a.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. Campinas: *Revista Educação e Sociedade*, v. 26, n. 92, p. 1115-1139. Especial – out. 2005.

GOUVÊA, M. da C. M. O Serviço Social no Espaço Escolar. *O Serviço Social e a Política Pública de Educação*. Disponível em: <[http://www.andrequintao.com.br/arquivos/servico\\_social.pdf](http://www.andrequintao.com.br/arquivos/servico_social.pdf)>. Acesso em: 01 Dez./2010.

PACIEVITCH, T. *Evasão escolar*. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/educacao/evasao-escolar/>>. Acesso em 29 nov.2010.

RIGO, R. M. dos S. *Serviço Social como mediador entre escola e sociedade: o papel do assistente social na educação*. Disponível em: <<http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/1955594.doc>>. Acesso em: 2 ago. 2010.

SILVA, M. L. L. da. Capacitação em serviço social e política social: o trabalho do assistente social e as políticas sociais. In: \_\_\_\_\_. *Um novo fazer profissional*. Brasília: Universidade de Brasília, 2000. v. 04. p. 111-124.

SOUZA, I. *A área da educação é refletida como espaço de trabalho do (a) assistente social?* Disponível em: < <http://www.ts.ucr.ac.cr/eventos/br-cbass-con-10-po-12.htm>>. Acesso em 20 mar. 2008.

SOUZA, I. de L. Serviço Social e Educação: Uma questão em debate. *INTER-FACE*, Natal, v. 2, n. 1, p. 27-41, jan./jun. 2005.

STOCO, H. P. A educação de jovens e adultos trabalhadores no PROEJA: acesso e permanência no CEFET-BA. *Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama IFBA*, v.1, n. 1, ago. 2010.

TORRES, M. M. As múltiplas dimensões presentes no exercício profissional do assistente social: intervenção e trabalho sócio-educativo. *Serviço Social em Revista*, Universidade Estadual de Londrina, v. 12, n. 1, jul./dez. 2009.



## A formação docente dos profissionais da EJA e do PROEJA: um novo olhar sobre a prática pedagógica

Jovana Paiva Pereira Pires\*

Josete Pereira Peres Soares\*\*

### Resumo

Uma das questões polêmicas ligadas à educação contemporânea faz referência à formação dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos e nos programas e projetos voltados para a clientela juvenil. A EJA e o PROEJA surgem como modalidade de ensino e política pública, respectivamente, que buscam oferecer respostas às demandas de um mundo, onde educação e trabalho apresentam-se como via de mão dupla, que cumpre uma função social. Nesse contexto, a formação docente é condição essencial para que as propostas curriculares, educativas e formativas possam, efetivamente, confirmar-se e promover a escolarização desses jovens e adultos, com qualidade, compromisso e emancipação cidadã.

**Palavras-chave:** Formação docente, Educação, Trabalho, Cidadania.

### Abstract

*One of the controversial questions related to contemporary education refers to training of teachers working in the Education of Youth and Adult programs and projects for the youth group. The EJA and PROEJA arise as a mode of education and public policy, respectively, which seek to provide answers to the demands of a world, where education and work present themselves as two-way street, which fulfills a social function. In this context, teacher education is a prerequisite for the*

---

\* Graduada em Pedagogia – Cursando a Pós-graduação PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) no Instituto Federal Fluminense *campus* Campos-Guarus.

\* Orientadora. Mestre em Políticas Sociais- UENF

*proposed curriculum, education and training can effectively confirm and promote the education of these young people and adults with quality, commitment and citizen empowerment.*

**Key words:** *teacher education, education, work and citizenship.*

## Introdução

As demandas do mundo contemporâneo, globalizado, tecnológico, plural, consumista, entre tantas outras características, são partes de um universo que se apresenta sob a lógica do capitalismo e conseqüentemente das desigualdades econômico-sócio-culturais e das contradições que se encontram na base das relações capital/trabalho.

Neste contexto, jovens e adultos, como atores deste cenário, convivem com novas realidades sociais e econômicas de um mundo em permanente transformação, no qual o conhecimento e a qualificação são elementos fundantes da inclusão social, pela via da inserção no mercado de trabalho. A partir destas colocações, uma questão surge para nortear as discussões deste artigo: Como ocorre a formação dos docentes que atuam com jovens e adultos?

Essa questão está diretamente associada à temática central desta discussão, ou seja, a formação docente dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos e nos programas de políticas públicas de formação para o trabalho voltado para esta clientela, como é o PROEJA.

A realidade tem revelado, sobretudo no caso da EJA, que não existe uma formação específica para os docentes que atuam nas salas de aulas das escolas de jovens e adultos. Nesta perspectiva, os currículos, as metodologias, as práticas e estratégias de caráter didático-pedagógico acabam sendo adaptados do Ensino Regular para a modalidade da EJA.

Outra questão que envolve diretamente as ações docentes refere-se à função social específica deste ensino, que tem como público jovens e adultos que encontram-se, há algum tempo, afastados da escola e construindo vivências e saberes que não passaram pela sistematização escolar. Logo, um currículo nos moldes tradicionais, sequenciado e com conteúdos fragmentados, não cabe em uma proposta que deveria ter um currículo integrado.

Estes e outros pontos, que envolvem a prática pedagógica dos docentes da EJA/PROEJA, serão discutidos ao longo das análises do presente artigo, tendo em vista as discussões referentes à formação dos professores que

trabalham diretamente com jovens e adultos.

A revisão da literatura prioriza autores como Paulo Freire (1989/2000), Acácia Kuenzer (2000), Antonio Nóvoa (1999/2000), Libâneo (2002), Jane Paiva (2006) e outros que abordam a temática da formação dos educadores que atuam na modalidade de ensino da EJA.

A intenção maior deste estudo é discutir a necessidade de um novo olhar sobre a prática pedagógica com jovens e adultos, que estão em busca de saberes, que além de prepará-los para a inclusão social, os qualifique para a inserção no mundo do trabalho, de modo que possam de forma plena e incontestável exercer sua cidadania.

### **Breves comentários a respeito da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e do Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA)**

A Educação voltada para a clientela de Jovens e Adultos existe desde o Brasil Colonial, mas na contemporaneidade ela recebe efetivamente a nomenclatura de Educação de Jovens e Adultos, cuja sigla é EJA, adquirindo o *status* de modalidade de ensino, que atende aos segmentos da escola básica. (Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), surge um novo impulso nesta modalidade de ensino, enfatizando o papel social da mesma, na oferta de escolaridade aos sujeitos sociais, que por múltiplas razões, deixaram de frequentar a escola, na fase da educação regular. Por outro lado, as demandas sociais do novo mundo do trabalho passaram a exigir dos trabalhadores um nível maior de escolarização e qualificação, visto que o mercado globalizado e tecnológico depende de profissionais sintonizados com a realidade da informatização dos sistemas produtivos.

Mas a EJA, desde sua implantação, por meio do Parecer CEB/CNE 11/2000 que consolida a nova nomenclatura e estabelece Diretrizes Curriculares, vem sofrendo muitas críticas, sobretudo, no que se refere ao descaso do Governo Federal com esta forma de educação, que atende uma clientela, historicamente excluída, que mesmo tendo direito à educação recebe um ensino que não prima pela qualidade.

Segundo Ventura (2001),

A LDB de 1996, portanto, completa o movimento de reforçar a educação de pessoas jovens e adultas como uma educação de segunda classe, principalmente ao separar a educação básica da formação profissional, particularmente no ensino médio, onde até então existia o curso secundário profissionalizante. Essa determinação legal levou à reestruturação do sistema federal de educação descaracterizando as escolas técnicas federais. (VENTURA, 2001, p.12).

Muito importante é a opinião de Jane Paiva (2006), na medida em que, como pesquisadora, ela entende que é neste cenário de lutas e embates pedagógicos, que a Educação de Jovens e Adultos avança em busca de maior qualidade. (PAIVA, 2006). Também corrobora com esta posição, na tentativa de fundamentar o espírito da legislação, a posição de Machado quando afirma: “A perspectiva é de uma educação que oportunize a continuidade dos estudos e que ofereça chances de melhor inserção na vida social e no mundo do trabalho” (MACHADO, 2006, p.27).

Assim, enquanto a EJA, por meio dos fóruns, busca superar dificuldades inerentes ao processo de transformação da modalidade outras alternativas, como, por exemplo, o PROEJA (Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) e o ProJovem Urbano (Promoção da inclusão social de jovens brasileiros de 18 a 29 anos, alfabetizados, mas que não concluíram o Ensino Fundamental), surgem para dar conta da escolaridade de jovens e adultos.

Pelo fato da EJA ter nascido das lacunas do Sistema Educacional Brasileiro, nota-se que os cursos nas unidades de ensino, conforme pesquisas realizadas no campo acadêmico, não primam pela qualidade, ou mesmo pelo compromisso diante da construção da autonomia de pensar e agir desses sujeitos da aprendizagem.

Mas, independente das questões ligadas ao ensino na EJA, uma das críticas que se fazia a LDB 9394/96, desde sua regulamentação, concentrava-se na tese de que, apesar de estar voltada para um público de trabalhadores, em sua grande parte, a formação dos jovens e adultos não preparava os alunos para o mercado de trabalho contemporâneo.

Para suprir esta falha, o PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – foi concebido por meio do Decreto nº 5478, de 24/06/2005, que demonstra a decisão governamental de atender à demanda de Jovens e Adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio.

Dentro de uma proposta diferenciada de um Projeto Político Pedagógico Integrado (PPPI) e de um currículo cuja concepção está centrada na tese da escola politécnica, capaz de integrar dinamicamente formação geral e formação técnica, na busca de qualificação e da cidadania, o PROEJA nasce com a perspectiva de continuidade.

Frigotto (2005) aborda a questão da integração, de uma forma superadora da ideia aparente de justaposição, na medida em que integrar não é simplesmente juntar partes de um currículo ou de uma proposta, é muito mais, como ele próprio afirma:

Remetemos o termo integrar ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos (...) Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual, trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual do trabalho produtivo, de formar trabalhadores, capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (FRIGOTTO et AL., 2005, p.80).

Nessa perspectiva, o que se busca é um olhar sobre a continuidade acerca da escolaridade deste sujeito social, que já teve em determinado momento de sua vida, a trajetória interrompida, e que para entrar no mundo do trabalho tem que recuperar todas as etapas, e associar os novos saberes aos saberes construído na vida cotidiana.

Percebe-se nos textos legais da EJA e do PROEJA uma forte preocupação com a função social da escola, mas em contrapartida, nenhuma referência à formação dos professores para atuar nesta modalidade de ensino, que carece de docentes preparados para lidar com esta clientela e suas especificidades.

Segundo Moura (2006)

Não havia (e ainda não há), na Rede Federal, um corpo de professores formado para atuar no campo específico da Educação de Jovens e Adultos, nem no ensino médio propedêutico e muito menos no ensino médio integrado à educação profissional (MOURA, 2006, p.4).

A ausência de uma formação para professores da EJA e do PROEJA tem sido uma das falhas dos decretos, que criaram estas medidas, pois

mesmo cumprindo uma função social indiscutível, torna a prática destes cursos duvidosa, em razão do despreparo docente de seus atores.

Atualmente, já existe por parte do poder público, até mesmo em decorrência dos fóruns, debates e investigações acadêmicas recentes, a consciência de que, para que a política de Educação de Jovens e Adultos seja implementada, com êxito, nas redes públicas estaduais ou municipais, ou mesmo nas unidades de ensino federais – CEFET e IFF – é urgente repensar a formação dos professores. Assim, possibilitará que teoria e prática se articulem em busca da construção de competências e habilidades que, verdadeiramente, promovam a inclusão de jovens e adultos no novo mundo do trabalho.

### **A construção teórico-metodológica do saber docente dos professores da EJA/PROEJA**

Entre as muitas críticas direcionadas ao momento atual da Educação, alguma delas, vindas de educadores renomados, está a de que os docentes não conseguem realizar a articulação entre teoria e prática. Esta situação, historicamente explicada na divisão social do trabalho, geradora da dicotomia entre trabalho manual x trabalho intelectual, cria nas salas de aulas, do contexto contemporâneo educacional, problemas que se perpetuam.

Quando se fala da formação dos professores que deverão atuar com jovens e adultos, que durante grande parte de suas vidas, estiveram afastados das escolas, não há como negar as defasagens acumuladas e, neste ponto, é que a figura do professor mediador, consciente do seu papel social, ganha corpo nas ações pedagógicas da EJA e do PROEJA.

Neste sentido, há de se destacar como contribuição central desta formação, a do educador Paulo Freire (1996), quando diz:

Gosto de ser gente, porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais, políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (FREIRE, 1996, p.60).

Paulo Freire (1996), como um arauto da esperança, considera a primeira grande questão da formação do docente da EJA/PROEJA, “lidar com gente” e para tal, é necessário revestir-se de humanidade, a qual se refere, quando comenta: “(...) a ética ou a qualidade ética da prática

educativa libertadora vem das entranhas mesmas do fenômeno humano, da natureza humana constituindo-se na história, como vocação para ser mais” (FREIRE, 1997, p.91).

O conhecimento da obra de Paulo Freire é indispensável para um professor que vai lidar com jovens e adultos, vindos basicamente das periferias, com baixa escolaridade, carentes de formação cultural, pois mesmo inseridos em sua cultura de classe, nas comunidades em que vivem, não conseguem visualizar, de forma crítico-reflexiva, o papel desta cultura na sua formação.

Lidar com gente em uma sala de aula é conviver com a diversidade e exercitar a dialética entre o singular e o plural, como categorias trabalhadas por Marx em seu método. As mediações docentes favorecem este “aprender a conviver em um universo plural, oportunizando que a riqueza de ideias, olhares, significações sejam ressignificados no processo de sistematização dos saberes” (FRIGOTTO, 2001, p.45).

Questões que são essenciais na formação de um educador que atua com segmentos populares excluídos encontram, na obra de Paulo Freire, o caminho para uma prática docente humanizada, na qual a ética, a estética, a alegria e beleza, são temáticas distanciadas da sala de aula nesses tempos de capitalismo liberal. É ele quem afirma:

(...) ser ético é lutar por uma vida melhor, com relações sociais mais leais com o outro e aos princípios de construção do viver. Um educador não pode fingir que não vê a miséria ao seu lado, precisa eliminar seus preconceitos, precisa aceitar o diferente, não querendo que ele se torne igual, mas precisa conscientizar para educar, pois docência e boniteza de mãos dadas. (FREIRE, 1997, p.36).

Um outro referencial teórico indispensável na formação do professor da EJA/PROEJA é Gaudêncio Frigotto, professor ainda em exercício de sua prática e autor de inúmeras obras, nas quais relaciona Educação e Trabalho, na perspectiva marxiana, que fundamenta suas análises. É crítico contundente do capitalismo e da utilização dos espaços e meios educativos em favor da lógica do capital.

Frigotto (2001) alerta os professores, com suas discussões, na direção do “estar atento” às artimanhas do capitalismo.

Vivemos, neste início de século e de milênio, um tempo de profundas contradições e, sobretudo, de uma inaceitável situação onde o avanço científico e tecnológico é ordenado

e apropriado pelos detentores do capital em detrimento das mínimas condições de vida de mais de dois terço dos seres humanos. As reformas neoliberais, cujo escopo é de liberar o capital à sua natureza violenta e destrutiva abortam, as imensas possibilidades do avanço científico de qualificar a vida humana em todas as suas dimensões (FRIGOTTO, 2001, p.72).

Na realidade, Frigotto aponta mecanismos capitalistas que fazem da educação um campo a serviço do interesse dos grandes grupos econômicos e na nova cadeia produtiva, o técnico em nível médio, considerado um trabalhador qualificado, fica sujeito ao controle deste mercado competitivo, sendo mais uma peça desta reengenharia. Por outro lado, sem a escolaridade mínima exigida, milhares de jovens e adultos brasileiros são excluídos da divisão de renda do país, sujeitos a todo tipo de trabalho precarizado.

Ter esta consciência de que, sendo um profissional a serviço de políticas que no seu interior “inclui para excluir”, o professor pode refletir sobre sua prática e buscar formas de levar seu aluno da EJA/PROEJA a ter uma visão crítica deste processo. Por esta razão, a formação docente não pode prescindir de um aprofundamento que envolve a articulação de temas como educação/trabalho/emprego/mercado/qualificação no contexto de uma ordem econômico-social-cultural capitalista neoliberal.

Por outro lado, todo professor deve ter uma formação política que inclua, como diz Frigotto (2007), o conhecimento dos mecanismos de poder, que comandam seu país, estado, comunidade, desvendando, pela via da participação e do conhecimento, o lugar que se encontra no mundo e a serviço de que e de quem está exercendo seu trabalho.

A escolha de Jane Paiva (2006) como autora indispensável na formação docente da EJA/PROEJA, entre tantas e tantos outros especialistas nesta modalidade de ensino e nos programas de atendimento escolar a jovens e adultos, deu-se em razão de ser ela uma educadora pioneira na luta por esse tipo de ensino. Responsável pelos fóruns da EJA, no Estado do Rio de Janeiro, através da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), ela preparou milhares de professores da EJA, na formação continuada.

Segundo Paiva (2006)

Na luta pela educação de Jovens e Adultos, se insere os Fóruns de Educação, que surgiram em 1996, existentes atualmente em todos os estados do Brasil, alguns como o de Minas Gerais com ramificações regionais. Reconhecidos desde 2004 pelo Ministério da Educação (MEC) como

interlocutores de políticas públicas, assumem o desafio de organizar especialmente a EJA, como política pública, não se limitando apenas à alfabetização e sim assumindo-a como um processo que se dá ao longo da vida. (PAIVA, 2006, p.3).

Como uma educadora inserida na luta política da EJA, Paiva (2006) esclarece que a ampliação na modalidade EJA do Ensino Fundamental para o Ensino Médio Profissionalizante não é um presente do governo, é apenas um ponto de chegada, ponto esse “(...) fruto da luta social organizada, da qual os fóruns de EJA vêm assumindo estreita responsabilidade” (PAIVA, 2006, p.22).

Paiva vai além nas suas discussões ao reconhecer que as novas políticas de ampliação da EJA estão na linha da universalização do saber e da escolaridade dos jovens e adultos, constituindo-se também parte do ressarcimento da dívida histórica que o país tem com aqueles que tiveram sua cidadania negada em algum momento de suas vidas.

Neste breve arcabouço teórico-metodológico das presenças obrigatórias de autores e pensadores da EJA e seus programas, não podia faltar, para fechar estas análises, a figura de Acácia Kuenzer, educadora da Universidade do Paraná, autora de diversos livros sobre educação profissional, consultora de vários órgãos públicos que promovem qualificação técnica e presença obrigatória nos debates que envolvem Trabalho e Educação.

A autora compreende o trabalho docente “enquanto processo humano concreto, inscrito na totalidade do trabalho, tal como objetiva o modo de produção capitalista” (KUENZER, 2009, p.1). Esta fala já diz do tom crítico de seu discurso, que ao apreender as contradições da profissão, do mundo do trabalho e do mundo contemporâneo, abre espaços para uma discussão que clarifica o papel do professor, como profissional e como cidadão.

Em recente artigo, datado de 2009, Acácia Kuenzer discute o trabalho docente e a trajetória dos professores neste momento crítico da educação, a contemporaneidade, no qual o trabalho docente é desqualificado e as formas de precarização, cada vez mais sofisticadas, retiram desta categoria, as chances de uma organização maior, geradora de reflexão e posturas de enfrentamento aos problemas da prática.

Kuenzer (2009) chama a atenção para as formas de alienação às quais o professor está submetido, em razão da própria natureza de seu trabalho, que qualifica de trabalho não-material, cujas ações são banalizadas, mas que servem efetivamente à acumulação capitalista, no jogo permanente do comprometimento e da desistência, ou mesmo, das formas camufladas

de resistência. Estas, segundo a autora, nada mais são do que atitudes conformistas, fruto do comodismo de quem se instalou na profissão, sem qualquer compromisso com o “fazer pedagógico”.

A autora ainda acrescenta o fato de que desvalorizados, pelos salários baixos, jornadas fatigantes, condições precárias de trabalho, carga mental elevada, os profissionais docentes da educação sobrevivem às duras penas, muitas vezes, chegando ao término de seu tempo de trabalho, exaustos e sem perspectivas de lazer ou mesmo felicidade. Contudo, Kuenzer (2009) admite existir formas de autonomia docente, quando se exercita no cotidiano escolar, as decisões e opções que dão liberdade ao docente comprometido com seu trabalho. Para que tal aconteça, é preciso ter voz, conquistar espaços de discussões no seio das instituições e ter consciência do papel social de um verdadeiro educador.

Todas essas referências que estão na base do pensamento pedagógico da EJA são fundamentais como ponto de partida na formação docente, mas precisam ser ampliadas com novas leituras, discussões, novos autores e olhares, visto que um professor não deve parar de estudar e aprender.

## **A transposição didática, categoria central na formação docente na EJA/PROEJA**

Quando as abordagens acadêmicas se voltam para a formação docente, as interfaces desta formação misturam-se. Muitas vezes, impedem que as próprias instituições tenham a real dimensão das categorias centrais deste processo de construção do “saber-fazer” dos educadores, sobretudo, se o público desta formação é formado por docentes da EJA/PROEJA. Por outro lado, há de se considerar que, neste caso, a formação é continuada.

Antônio Nóvoa (2002), ao tratar da vida dos professores, comenta que a “vivência em sala de aula” é um dos fatores desta formação (NÓVOA, 2002, p.16). Porém, esta vivência tem um ponto de partida, ou seja, a formação inicial e se esta não é consistente, este professor terá problemas no momento que chegar à sala de aula. Logo, “a vivência da docência”, continuamente tecida na sala de aula, é apenas um aspecto desta trajetória de construção da “práxis”.

Comumente, as críticas feitas aos professores da EJA/PROEJA dizem respeito ao que os alunos denominam de “ausência da didática”. Levando em conta o fato de que, desde Comenius, ela é a disciplina pedagógica do “como ensinar”, professores, em geral, deveriam exercitar, nas instâncias

formadoras, os procedimentos e estratégias do “como ensinar” no sentido de promover uma boa transposição didática.

Sendo assim, um professor que irá trabalhar com sujeitos sociais, cuja história escolar é marcada por exclusão, discriminação e preconceitos, deverá, como primeiro passo para a transposição didática, conhecer a realidade que os envolve, como sinaliza Gramsci (1991), conhecer a cultura, enquanto totalidade dos sujeitos no tempo-espaço que vivem e nas relações econômicas, políticas, sociais, históricas nas quais encontram-se inseridos, pois “os indivíduos nascem num mundo já moldado por uma luta de classes” (GRAMSCI, 1991, p.149).

Depois, o segundo passo para uma boa transposição didática diz respeito ao conhecimento do currículo, uma vez que a organização dos conteúdos, suas sequências e sinalizações fornecem uma visão geral do curso e de seus desdobramentos. Os currículos da EJA, de forma contrária ao que realmente deveria ocorrer, seguem as mesmas configurações dos programas do Ensino Regular, dificultando as adaptações necessárias. Sobre isto, Oliveira (2005) comenta:

A tendência predominante das propostas curriculares é a da fragmentação do conhecimento, e a da organização do currículo numa perspectiva cientificista, excessivamente tecnicista e disciplinarista, que dificulta o estabelecimento de diálogos entre as experiências vividas e os saberes anteriormente tecidos pelos educandos e os conteúdos curriculares. (OLIVEIRA, 2005, p.103).

Nesta perspectiva, os professores da EJA/PROEJA devem estar preparados para serem reais mediadores desses conteúdos com as demais instâncias do saber escolar. Muitas vezes, é necessário que o professor tome decisões acerca do que efetivamente deve ou não ser dado e qual a melhor forma de trabalhar determinado conteúdo.

Segundo Philippe Perrenoud (2002)

Na cadeia de transposição didática, os saberes são transformados não porque há diversidade ou má-fé, mas porque isso é indispensável para ensiná-los e avaliá-los, dividir o trabalho entre os professores, organizar planos e metas de formação e gerenciar progressões anuais de algumas horas de curso por semana. Esses objetivos, necessários do ponto de vista didático, envolvem operações de corte, simplificação, estilo, codificação dos saberes e práticas de referência. (PERRENOUD, 2002, p.74).

Esta fala revela que o currículo se torna vivo pela ação do professor quando este toma decisões que favoreçam as mediações didáticas facilitadoras da aprendizagem. No caso específico dos alunos jovens e adultos, a importância destas análises é essencial após o diagnóstico, que deve levar em conta as experiências prévias relacionadas ao conhecimento dos alunos, rumo ao currículo real.

Um outro ponto a ser considerado no processo de transposição didática na EJA são as práticas sociais dos alunos, vistas como elos que fazem parte da cadeia de aprendizagem (PERRENOUD, 2002, p.78). Essas práticas dizem respeito às competências e habilidades construídas por estes jovens e adultos fora do espaço escolar, ou seja, no ambiente de trabalho, nas demais instituições sociais, como família, igreja ou mesmo outros espaços que oportunizem a construção de saberes.

É também necessário que os professores elaborem seus planejamentos, tendo o olhar sobre os conteúdos realmente importantes para aquela clientela, uma vez que os jovens e adultos precisam dialogar com estes conteúdos, a partir de suas vivências. Libâneo (2000), quando comenta sobre as estratégias didáticas, fala que o planejamento deve ser trabalhado diariamente, pois, caso contrário, transforma-se em documento inútil, que nada colabora com a transposição didática (LIBÂNEO, 2000, p.17). Logo, as habilidades e competências a serem construídas devem estar postas com clareza, para que os alunos compreendam aonde o professor quer chegar.

No caso da transposição didática, uma outra questão é central, ou seja, o acompanhamento da progressão do aluno, na avaliação permanente de seu desempenho. Diz Philippe Perrenoud: “assenta numa relação de extrema confiança e cumplicidade entre os alunos e os professores, o que exige da parte dos professores a capacidade de fazer todas as articulações e pontes com outros atores escolares” (PERRENOUD, 2002, p.98).

Nessa perspectiva de análise, a transposição didática envolve um olhar múltiplo sobre o processo de avaliação, que, segundo Esteban (2000), deve ser processual e contínuo, participativo, investigativo e diagnóstico e que, por sua vez, envolve a observação, o registro, a reflexão sobre o saber dos alunos. Assim, esta progressão é um contínuo que, por ser dinâmico, envolve avanços e recuos.

Um outro passo da transposição didática compreende o saber técnico-pedagógico dos professores, que é fundamental para que eles promovam as mediações didáticas. Este saber segundo Esteban (2000), envolve os procedimentos pedagógicos, as estratégias didáticas, o uso das diversas linguagens, entre elas, as da tecnologia de última geração, facilitadoras das aprendizagens.

Por fim, a transposição didática é dependente da capacidade dos docentes de administrar sua formação continuada, uma vez que o professor de qualquer modalidade de ensino, incluindo os que atuam na EJA/PROEJA, deve ser alguém capaz de estar atento às mudanças, buscando sempre crescer, refletir, autoavaliar-se, e promover a articulação entre teoria e prática.

Sobre a formação continuada dos professores, Philippe Perrenoud (2002) comenta:

Uma competência docente não é um saber codificado que pode ser ampliado literalmente. Ela mobiliza saberes declarativos (que descrevem o real), procedimentos (que prescrevem o caminho a ser seguido) e condicionais (que dizem o momento que a ação deve se realizar). Entretanto, o exercício de uma competência é mais do que uma simples aplicação de saberes. Ela contém uma parcela de raciocínio, antecipação, julgamento, criação, aproximação, síntese e riscos. O exercício da competência põe em andamento nosso “habitus” e, sobretudo, nossos esquemas de percepção, de pensamento, mobilização dos conhecimentos e das informações que memorizamos (PERRENOUD, 2002, p.181).

Nessa busca por uma transposição didática real e capaz de originar um ensino qualitativo e dentro das demandas de um mundo em constante transformação, os professores da EJA/PROEJA vão construindo sua prática, articulando saberes da formação inicial com a formação continuada e buscando espaços de vivências, para criar o profissionalismo sonhado. Nesse processo de buscas e entre avanços e recuos, este profissional, fundamental para a formação humana, vai tecendo sua história e transformando sujeitos sociais rumo à inclusão social.

## Considerações finais

As discussões que, atualmente, têm como foco a formação dos professores da EJA/PROEJA atingem uma complexa rede de situações, contradições, problemas, que só podem ser compreendidos na totalidade das questões que envolvem a educação e as políticas voltadas para o ensino.

Ao longo das análises deste artigo, buscou-se discutir a formação docente nos segmentos delineados para o estudo, tendo como base a formação desses profissionais, com foco no saber fazer pedagógico, que

diz respeito às práticas docentes acontecidas na sala de aula. Neste sentido, tratou-se da transposição didática no contexto da educação de jovens e adultos, bem como na ausência de formação específica para estes professores.

Entender o “como” trabalhar pedagogicamente com sujeitos sociais, cujas histórias de vida e de trabalho são marcadas por privações, discriminações, preconceitos, que levam à exclusão social, não é tarefa das mais fáceis, pois além, de uma formação sólida, exige um comprometimento político-social com a função social desta docência.

As análises priorizaram, também, os autores que são referência para um trabalho didático-pedagógico com aluno jovens e adultos na modalidade da EJA e no programa do médio profissionalizante, o PROEJA, pois é a partir do olhar sobre a teoria que a prática se estende e aprofunda os saberes teóricos-metodológicos, como bem comenta Adolfo Sánchez Vázquez (2005) quando aborda a relação teoria e prática na concepção do método dialético.

Todas as questões discutidas ao longo deste artigo tiveram, por foco, a formação dos professores que atuam na EJA/PROEJA, um tema que não se esgota nas análises realizadas, mas que está aberto ao debate nos fóruns, nos trabalhos acadêmicos, nas universidades e nos cursos de especialização voltados para esta formação, tão necessária e benéfica aos jovens e adultos que retornam à escola, repletos de sonhos e esperança.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *LDBEN. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 1996.*

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Legislação do Ensino Supletivo.* Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação, 1978.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. *Decreto nº 5478, de 24 de junho de 2005.*

\_\_\_\_\_. *Parecer CEB/CNE 11/2000.* Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.* Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.* 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Educação como Prática da Liberdade.* 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. *Política e Educação*. 3 ed São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a Crise do Capitalismo Real*. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. Pablo Gentili (Org.). *A Cidadania Negada*. São Paulo: Cortez, 2001.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

KUENZER, Acácia; CALDAS, Andréa do Rocio. Trabalho Docente: comprometimento e desistência. Artigo publicado nos Anais do Simpósio de Educação. Universidade do Paraná, 2009.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1990. (Série Formação do Professor. Coleção Magistério 2º grau).

MACHADO, Lucília. PROEJA: O significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. *EJA: formação técnica integrada ao ensino médio, Boletim n.16*, Secretaria de Educação a Distância.MEC, Programa Salto para o Futuro. Rio de Janeiro, set. 2006.

MOURA, Dante Henrique. O PROEJA e a rede federal de educação profissional e tecnológica. *EJA: formação técnica integrada ao ensino médio, Boletim n.16*, Secretaria de Educação a Distância.MEC, Programa Salto para o Futuro. Rio de Janeiro, set. 2006b.

NÓVOA, Antonio. *Vida de Professor*. Lisboa: Editora da Universidade de Lisboa, 2002.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Pensando o Currículo na Educação de Jovens e Adultos*: Educação de Jovens e Adultos. RJ: DP&A Editora, 2002.

PAIVA, Jane. Histórico de EJA no Brasil: descontinuidades e políticas públicas insuficientes. *EJA: formação técnica integrada ao ensino médio, Boletim n.16*, Secretaria de Educação a Distância.MEC, Programa Salto para o Futuro. Rio de Janeiro, set. 2006.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

VÁZQUEZ. Adolfo Sánchez. *Ética*. 27 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

VENTURA. Jaqueline P. *Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos* (artigo) 2001. Disponível em <<http://www.uff.br/ejatrabalhadores/artigo-01.htm>>. Acesso em: 28 ago. /2010.

## Implicações pedagógicas da teoria gramsciana e possíveis interrelações com a EJA

Judith Maria Daniel de Araújo\*

Kathia Maria Miranda\*\*

### Resumo

Neste trabalho, pretende-se não só apresentar, de forma sistematizada, os princípios filosóficos e pedagógicos em Gramsci, como também estabelecer uma correlação de seu trabalho com o papel da escola nos sistemas de exclusão social, apontando uma possível inter-relação com a proposta na ação pedagógica do ensino voltado para a educação de jovens e adultos. Por meio da análise da concepção gramsciana, é possível assimilar a dualidade estrutural do sistema escolar e a sua articulação com a desigualdade social. Compreende-se ser viável, a partir daí, traçar o roteiro de uma ação educativa eficaz, utilizando recursos propostos por Gramsci. Ressalta-se, então, a relevância do seu trabalho, pois corresponde, visceralmente, aos desafios do séc. XXI.

**Palavras-chave:** Educação de jovens e adultos. Formação integral. Escola.

### Resumen

*Em este artículo, se pretende, no solo presentar, de forma sistematizada, los principios filosóficos y pedagógicos em Gramsci, sino también establecer una correlación de su trabajo con el papel de la escuela en los sistemas de exclusión social, apuntando una possible interrelación con la propuesta implícita y la acción pedagógica de la enseñanza vuelta para la educación para jóvenes y adultos. A través del análisis de la concepción gramsciana, es viable asimilar la dualidad*

\* Profª de História do IFF Campos Campus-Centro e Mestra em educação pela UFF

\*\* Profª de Línguas Portuguesa e Espanhola do IFF campus Campos Centro

*estructural del sistema escolar y su articulación con la desigualdad. Se entiende que, a partir de ahí, ser posible componer el plan de una acción educativa eficaz, utilizando recursos propuestos por Gramsci. Resáltase, entonces, la relevancia de su trabajo, pues corresponde, visceralmente, a los desafíos del siglo XXI.*

**Palabras-llave:** *Educación de jóvenes y adultos. Formación integral. Escuela.*

## Introdução

As mudanças socioeconômicas ocorridas nas últimas décadas do século XX expressam um paradoxal processo de mundialização de mercadorias e capital realizado em uma velocidade sem precedentes na história humana.

Observando a dinâmica dos mercados, quer seja de bens e serviços financeiros quer de trabalho, apreende-se que mudanças significativas se realizam nas sociedades capitalistas em geral. Estas passam, então, por contínuos processos de reorganização e de reestrutura no sentido de implementarem novas formas de racionalização do trabalho e da vida social.

Compreende-se que, se o processo abriga características e contradições específicas, necessário é o implemento de políticas estatais que garantam a desregularização de normas concorrências e direitos sociais.

O que se percebe é que a concentração de capitais, fusões, incorporações, privatizações ocorrem ao mesmo tempo em que a força de trabalho fragiliza-se por meio da flexibilização desse mesmo trabalho, da própria força de trabalho por meio do emprego/desemprego.

É dentro dessa nova correlação de forças que se concretiza a lógica do “livre mercado”, sob a coordenação do sistema financeiro global.

A partir daí, recorre-se cada vez mais ao uso de tecnologias produtivas, apoiadas na microeletrônica como a automação, a informática e a telemática. É o fomento e a utilização dessas tecnologias têm sido direcionados ao aumento da produtividade em detrimento da oferta de emprego.

A estrutura do mundo do trabalho também vem passando por transformações. Nesse campo, permeiam as altas taxas de desemprego acompanhadas pela crescente insegurança e precarização das novas formas de ocupação. A flexibilização da força de trabalho (contratos por tempo parcial, subcontratação, terceirização, etc.) inscreve-se no mesmo processo que articula o discurso por maiores níveis de escolaridade para trabalhadores que permanecem empregados e que ocupam postos de trabalho considerados essenciais para os processos produtivos nos quais se inserem.

Nesse sentido, a retórica dominante aponta a educação bem como a formação profissional como questões centrais, pois lhes são conferidas funções essencialmente instrumentais, ou seja, como capazes de possibilitar a competitividade e intensificar a concorrência, adaptar trabalhadores às mudanças técnicas e minimizar os efeitos do desemprego.

A ação das agências reguladoras internacionais, tais como Bid, Bird, Banco Mundial, têm sido fundamentais para fomentar a ideia de que quanto mais instruídos forem os trabalhadores de um país, maiores serão suas possibilidades de absorver as tecnologias predominantes e, dessa forma, aumentar o volume da produção. O desenvolvimento econômico sobreviria como consequência, afirmam as agências.

No Brasil, estas tendências mesclam-se com problemas sociais gritantes, tais como a desigualdade da distribuição de renda, o analfabetismo e baixos índices de escolaridade, o desemprego, a violência urbana, além da corrupção pública e política, que, perversamente, interfere na construção da cidadania.

Observa-se, assim, que, no contexto das mudanças nas formas de racionalização do capitalismo, o desenvolvimento econômico não significa desenvolvimento social, como ocorreu em países, hoje, considerados desenvolvidos (CASTEL, 1998). Compreende-se que o desemprego não é mais resultante da ausência de crescimento econômico. Tornou-se ele inerente ao próprio crescimento econômico.

É nesse contexto que os investimentos em educação vão assumindo o lugar de um poderoso “elixir”, enquanto condição necessária e central para a formação de uma força de trabalho qualificada e competente, capaz de possibilitar a inserção competitiva do país no mercado mundial e, assim, favorecer a diminuição da pobreza e do subdesenvolvimento.

Na sociedade brasileira do início do século XXI, têm sido preocupações do governo Lula o resgate e a inclusão sociais por meio de políticas públicas educacionais populares como, por exemplo, a EJA (EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS) que tem a finalidade de dar oportunidades de acesso à escola às camadas excluídas da população. Com essa atitude, pretende-se amenizar as dificuldades e discriminações e, de certa forma, minimizar a forte exclusão nos processos de ingresso no mundo do trabalho.

O público da EJA é, na sua maioria, cidadãos que foram rejeitados no contexto socioeconômico-cultural. Muitos estão desempregados e sem “horizontes”. Vivem de “bicos”. Vêm de trajetórias escolares truncadas e “linguisticamente gramaticados” pela própria vivência. Por serem escritores e atores de suas vidas, seus “valores” giram em torno da “bolsa” dialética do

ser/estar. Porém, na realidade, são brasileiros que devem ser tratados como sujeitos históricos e protagonizam socialmente cenas de humanização na busca de, também, trilhar o percurso de uma sociabilidade mais interativa com outros saberes e “poder fazer” escolhas.

Compreende-se, a partir desse entendimento, que o processo de escolarização dessa camada popular deve basear-se nas formas concretas de vivenciar seus direitos à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno (LDBEN 9394/96. Art. 1º e 2º).

Neste trabalho, a fronteira do nosso olhar busca uma aproximação, mesmo que conceitual, com uma proposta educacional ampla, capaz de suavizar impactos da exclusão e distanciamentos sociais que perpassem as populações com nenhum ou baixo poder aquisitivo e garantir aos jovens e adultos populares seus direitos ao conhecimento e à cultura devidos.

O equacionamento e as respostas às questões aqui colocadas deverão ser feitos tendo como referencial as vivências, processos, identidades, lutas e saberes construídos pelos sujeitos da EJA nas relações sociais, culturais e políticas percebidos nos diferentes espaços sociais do lazer, entre outros.

Essas questões nos levam a buscar um referencial teórico abrangente e consistente que envolva de forma direta as peculiaridades e especificidades da EJA.

Para tanto, buscamos esse referencial em Gramsci que, tão sabiamente, reconhece a escola como espaço sociocultural de construção, produção e socialização de conhecimentos e vivências. Segundo Gramsci, a escola também pode ser vista como espaço/tempo de formação de sujeitos sociais concretos e de sobreviver como uma das maiores organizações da sociedade civil. Dessa forma, deve estar a serviço das classes populares no sentido de contribuir para a transformação da sociedade, tornado-a mais equilibrada e justa.

No decorrer do trabalho e com base nos ensinamentos legados de Gramsci, procuraremos reconstituir a concepção gramsciana sobre a escola, a educação e no trabalho, no sentido de delimitar e/ou identificar elementos que passam da cultural para a humanista, formativa. Segundo Gramsci, estes são elementos que, se infiltrados na escola, favorecem o equilíbrio de processo educativo de modo justo, proporcionando o desenvolvimento da capacidade de trabalhar maciçamente, no tocante à área técnica/industrial e desenvolver as potencialidades de trabalho intelectual.

## Conhecimento e educação em Gramsci

No momento em que se discute a validade e poder da educação como vetor de libertação, política ideológica e também enquanto fator de construção de uma sociedade democrática e humanizada falar de Gramsci é sinônimo de uma “empreitada” em busca de subsídios que nos levam à compreensão dos esquemas teóricos que circulam nos meandros da relação política e econômica entre escola e sociedade. Mais que isso, é perceber que, historicamente, os trabalhadores sempre se defrontaram com propostas pedagógicas contrárias aos seus interesses, vinculadas ao projeto político e cultural de grupos politicamente dominantes na esfera da sociedade capitalista. E nos postulados de Grzybowski, comprova-se que “a educação, qualquer que seja, é o resultado de uma disputa social. Por isso, ela varia, se estrutura, tem um movimento contraditório em seu interior” (GRZYBOSKI, apud Frigotto, 1999, pg 205).

Gramsci, vivendo em uma época histórica onde o fenômeno estatal era também complexo, aos poucos, foi percebendo que os problemas econômicos não surgem de forma catastrófica nas esferas superestruturais, mas sim mediatizadas pelas instituições da sociedade civil. Sem distanciar-se do conceito teórico marxista de Estado (caráter de classe de todo o poder de Estado), amplia a compreensão do Estado como sendo a sociedade política e a sociedade civil. Pela sociedade política, passa o conjunto de mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio da coesão. Por outro lado, a sociedade civil engloba o conjunto de organizações, aparelhos culturais, políticos e econômicos, nos quais se abriga o aparato da hegemonia.

Em sua análise, Gramsci considera a escola uma instituição da sociedade civil, onde se dão as lutas entre as classes sociais pela direção de um projeto educativo que expresse seus interesses específicos de classe.

Na sociedade capitalista, sua orientação e seu financiamento resultam de embates de teorias e práticas contraditórias. De um lado, as classes dominantes veem a escola como um instrumento capaz de preservar e manter a estrutura do poder em suas mãos, e, essencialmente, para garantir a formação de trabalhadores qualificados, capazes de atender aos critérios concorrenciais de produção. Do outro lado, as classes subalternas veem a escola como um espaço que lhes possibilita o acesso, desde que articulada aos seus anseios de emancipação social e política.

Gramsci constrói um referencial do papel da escola tendo como base a proposta de uma práxis transformadora e libertadora, à medida que a escola imersa no “caldo histórico” no qual vive a humanidade, seja refúgio

das condições ideais, da elevação da cultura do proletariado, ao mesmo tempo lhe forneça argumentos e subsídios para fortalecer suas lutas contra o *status quo*:

O proletariado precisa mesmo de uma escola de cultura desinteressada. Uma escola que dê à criança a possibilidade de se formar, de se tornar homem, de adquirir aqueles critérios gerais necessários para o desenvolvimento do caráter. (...) Uma escola que não hipoteque o futuro do garoto, nem obrigue sua vontade, sua inteligência, sua consciência e informação a se mover na bitola de um trem com estação marcada. Uma escola de liberdade e livre iniciativa e não uma escola de escravidão e de mecanicidade. Também os filhos dos proletários devem ter diante de si, todas as possibilidades, todos os campos livres para poder realizar sua individualidade de forma melhor e por isso no modo mais produtivo para eles e a coletividade. A escola profissional não pode se tornar uma incubadeira de pequenos monstros mesquinamente instruídos para um ofício, sem idéias, gerais, sem cultura geral, sem alma, possuidores apenas de um olhar infalível e de uma mão firme (GRAMSCI apud NOSELLA, 1992, p. 20).

Assim é que ao descartar como especificidade da escola apenas o caráter ideológico e ao tomar como medida das práticas educativas as diferentes mediações da prática social, Gramsci situa então a escola no conjunto de mecanismos que ajudam a classe trabalhadora a superar, através da “catarsis”, as visões do senso comum, os interesses imediatos corporativos ou econômicos e buscar uma consciência universal.<sup>1</sup>

## Elementos pedagógicos em Gramsci: a proposta da “Escola Unitária”

Gramsci dedicou parte de sua vida a questões pertinentes à educação, sobretudo, àquelas que se relacionavam à proposta educacional destinada às classes menos favorecidas, ou seja, às classes excluídas da sociedade.

<sup>1</sup> “Pode empregar a expressão ‘catarsis’ para indicar a passagem do momento puramente econômico (ou egoísta-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em consciência dos homens. Isto significa, também, a passagem do ‘objeto ao subjetivo’ e da ‘necessidade à liberdade’. A estrutura da força exterior que subjuga o homem, assimilando-o e o tornando passivo, transforma-se em meio de liberdade em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em fonte de novas iniciativas. A fixação do momento ‘catártico’ torna-se assim, creio, o ponto de partida de toda a filosofia da práxis; o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético” (GRAMSCI, 1986, p. 53).

Na juventude, percebeu que a instituição “escola” não estava aberta a todos; na idade madura, demonstrou imensa preocupação com o tipo de educação que os filhos e os sobrinhos estavam recebendo.

O jovem Gramsci pregava a respeito de uma educação que, quando direcionada às classes populares, tivesse caráter “desinteressado”, desprendido do utilitarismo “interesseiro”, dualista, voltado apenas para o crescimento do mercado, que visava apenas à formação de uma mão de obra de maneira rápida e minimamente qualificada para o trabalho técnico. Defendia, com rigor, uma educação clássica, pautada na formação geral que desenvolvesse nos indivíduos de todos os segmentos sociais atributos intelectuais capazes de serem utilizados, então, como modo de denunciar a dualidade no sistema de ensino básico que oferecia aos filhos da classe dominante o ensino básico e humanista, preparando-os para a competência de comando, e aos filhos dos trabalhadores a especialização (ensino profissionalizante), que os habilitava ao exercício do trabalho, privando-os, assim, da possibilidade de acessarem, na vida, ao patamar dos dirigentes.

Gramsci lutou, tenazmente, por uma educação que proporcionasse a todos, em igualdade de condições, a promoção ao conhecimento elaborado, em contraposição ao pensamento desordenado, desagregado, acrítico e a-histórico, comum entre as massas populares excluídas do acesso à escola. Conclamava à luta pela educação, afirmando ser esta também uma questão de direito e de força a serem alcançados mediante exigência e coesão:

Se quiser criar uma nova camada de intelectuais, chegando às mais altas especializações, própria de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu aptidões adequadas, será preciso superar dificuldades inauditas (GRAMSCI, 1979, p. 139).

(...) Mas o tipo de escola que se desenvolve como escola para o povo não tende mais nem sequer a conservar a ilusão, já que ela cada vez mais se organiza de modo a restringir a base na camada governante tecnicamente preparada, num ambiente social-político que restringe, ainda mais, a ‘iniciativa privada’, no sentido de fornecer esta capacidade e preparação técnico-política, de modo que, na realidade, retorna-se às divisões em ordens juridicamente fixadas e cristalizadas ao invés de superar as divisões em grupos: a multiplicação das escolas profissionais, cada vez mais especializadas desde o início da carreira escolar, é uma das evidentes manifestações dessa tendência (GRAMSCI, 1989, p. 137).

Ao referir-se à “iniciativa privada”, Gramsci caracteriza a adesão voluntária aos organismos da sociedade civil, aos movimentos sociais. Para ele, o princípio da “universalização da educação escolar” é o divisor de águas para a democratização e para o crescimento autônomo da sociedade. E nessa linha, Gramsci afirma, de maneira incisiva, que

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade de escolas especializadas e pela sua hierarquização, quanto mais extensa for a área escolar e quanto mais numerosos forem os “graus verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado. [...] a industrialização de um país se mede pela capacidade de construir máquinas que construam máquinas e pela fabricação de instrumentos que construam máquinas etc. O país que possuir a melhor capacitação para construir instrumentos destinados aos laboratórios dos cientistas e para construir instrumentos que verifiquem esses instrumentos, este país pode ser considerado o mais complexo no campo técnico-industrial, o mais civilizado etc. O mesmo ocorre na preparação dos intelectuais e nas escolas destinadas a tal preparação: as escolas e instituições de alta cultura são similares. Também nesse campo, a quantidade não pode ser destacada da qualidade. A mais refinada especialização técnico-cultural não pode deixar de corresponder à maior ampliação possível da difusão da instrução primária e o maior empenho no favorecimento do acesso aos graus intermediários de maior número (GRAMSCI, 2001, p. 19-20).

A importância que Gramsci dá à organização da escola, capaz de oferecer formação geral e ampla, bem como a proposta da escola única e do trabalho como o princípio educativo ficam melhor compreendidas quanto situadas na perspectiva do conjunto de mecanismos que a classe trabalhadora necessita para viabilizar a luta hegemônica por uma nova sociedade.

Do ponto de vista mais global, a proposta de escola única pública e do trabalho como o princípio educativo decorrem da concepção de educação que expressa, ao mesmo tempo, uma postura política e a necessidade da mediação entre trabalho teórico e prática intelectual e manual. Gramsci ressalta que “(...) a inteira função de educação e formação das novas

gerações torna-se ao invés de privada, pública, pois somente assim ela pode envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou casta” (GRAMSCI, 1989, p. 120).

E arremata seu pensamento quando sustenta o postulado de que

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo (GRAMSCI, 1989, p. 125).

Partindo do princípio de que a escola deve encaminhar a formação do jovem da classe trabalhadora para “um tipo superior de luta” e libertá-la das visões mágicas do senso comum do mundo físico e das relações sociais, Gramsci especifica que, na escola única, do ponto de vista do conteúdo

As noções científicas deviam servir para introduzir o jovem na *societas rerum*, ao passo que os direitos e deveres, para introduzi-lo na vida estatal e na sociedade civil. As noções científicas entram em luta com a concepção mágica do mundo e da natureza que o jovem absorve do ambiente impregnado de folclore, do mesmo modo que as noções de direitos e deveres entram em luta com as tendências à barbárie individualista e localista que é também um aspecto do folclore (GRAMSCI, 1989, p. 129).

Sob este ponto de vista, pode-se afirmar que a metodologia mediante a qual se desenvolve o trabalho escolar, na concepção gramsciana, evidencia a inseparabilidade entre reflexão teórica e atividade prática.

## O senso comum e o pensamento crítico em Gramsci

Italiano, filho de camponeses pobres, Gramsci sentiu na própria vida os efeitos sociais do desemprego, da marginalização social, decorrentes da falta de políticas voltadas àqueles que, por terem um modo e uma concepção de vida diferentes dos padrões da classe dominante, têm o acesso à cultura socialmente valorizada, à educação, dificultado.

Por acreditar na perspectiva de construção de uma sociedade mais justa, dedicou sua vida à luta incessante e intensa contra o oportunismo social reformista e contra o “esquerdismo” da Itália de Mussolini.

Desde cedo, ainda criança, Gramsci deparou-se com o preconceito e a exclusão social.

Viu filhos de açougueiro, farmacêutico e comerciante de tecidos irem à escola, enquanto “ele”, que havia tirado nota 10 (dez) em todas as disciplinas nas escolas elementares, não poderia frequentá-la. Essa situação despertou-lhe o sentimento de revolta contra ricos opressores da Sardenha e, assim, é que Gramsci percebe a importância de lutar pela Independência Nacional da região.

Não é difícil imaginar os sentimentos e aflições que inquietavam Gramsci, ao ler-se parte de um de seus escritos, no qual ele, em 1924, escreve à Giulia<sup>2</sup>:

Eu fui acostumado pela vida solitária, que vivi, desde a infância, a esconder as minhas emoções atrás de uma máscara de dureza ou atrás de um sorriso irônico (...). Isso me faz mal: por muito tempo as minhas relações com os outros foram alguma coisa de enormemente complicado, uma multiplicação ou uma divisão por sete de todo sentimento real, para evitar que os outros entendessem o que eu realmente sentia. Depois conheci a classe operária de uma cidade industrial e compreendi o que realmente significavam as coisas de Marx que havia lido antes por curiosidade intelectual. Me apaixonei assim pela vida, pela luta, pela classe operária (GRAMSCI apud NOSELLA, 1992, p. 8-9).

Pode-se afirmar que esses fatos marcaram profundamente Gramsci, imprimindo-lhe traços de um caráter exigente e austero – que repudiava o anacronismo sardo – porém íntegro e determinado.

Por meio de sua luta constante e intensa contra o oportunismo social-reformista, contra o “esquerdismo”, Gramsci veio a tornar-se líder máximo do Partido Comunista Italiano. Mas sua prática política, ética e moral correta sempre inspirou e continua inspirando “respeito até mesmo aos seus encarniçados adversários”. Coutinho e Konder comentam sobre um deles:

Para Croce, filósofo cujas formulações foram combatidas veemente por Gramsci, este além de ter sido *um homem de pensamento*<sup>3</sup>, foi daqueles que, nas primeiras décadas do século XX, chegaram a formar um critério adequado sobre os problemas do presente (COUTINHO; KONDER, 1966, p. 4).

<sup>2</sup> Giulia era esposa de Gramsci.

<sup>3</sup> Grifo nosso.

Ainda segundo Coutinho e Konder, foi Gramsci quem melhor definiu o verdadeiro caráter da filosofia marxista.

Em Gramsci, o marxismo se identifica com a fundação de uma nova cultura, influenciando todos aqueles que lutam por renovação democrática e humanista da cultura e da sociedade.

De acordo com Gramsci, a difusão do marxismo não pode ser feita senão de um modo intimamente ligado à atividade que é dominante na vida das classes populares, isto é, *o trabalho* (GRAMSCI, 1986, p. 258). Por isso, o ponto de referência para o novo mundo “é o mundo da produção, do trabalho”.

O marxismo é, portanto, a referência filosófica mais desenvolvida para realizar uma “reforma intelectual e moral” capaz de elevar o pensamento popular a um nível unitário e coerente.

Para isso, duas exigências são fundamentais: a crítica às ideologias modernas e suas formas mais refinadas e a crítica ao “senso comum”.

O senso comum, na filosofia de Gramsci, também chamada de “filosofia popular”, é um conjunto desagregado de ideias e de opiniões que contém tanto elementos dos homens das cavernas como “princípios da ciência mais modernas e progressivas”, assim como “os preconceitos de todas as fases históricas passadas, grosseiramente localistas como também instituições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado” (GRAMSCI, 1986, p. 14).

No entanto, ainda de acordo com a concepção gramsciana, há um núcleo sábio, embutido no senso comum – bom senso – que induz o homem à superação dos impulsivos instintivos, violentos e “elementares” em busca de uma “direção consciente”.

O bom senso se reporta ao pensamento mais desenvolvido que é a razão pela qual se torna praticamente impossível separar a filosofia “científica” da filosofia “vulgar”. O que as distingue é o fato de que, enquanto filosofia “científica” é uma concepção de mundo “unitária”, o “senso comum” não pode ser elevado ao nível de uma “ordem intelectual” porque lhe faltam unidade e coerência.

Incorporando o poder de discernimento do homem, o “bom senso” estimula a análise crítica, criando, assim, as condições ideais para um verdadeiro exercício do “conhece-te a ti mesmo”. Sem essa prática e sem “a consciência da nossa historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que ela está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções”, não podemos “progredir humana e intelectualmente” (GRAMSCI, 1986, p. 13). Correríamos, então, o risco

de cairmos na fossilização ou anacronismo crônicos. E, assim, na denúncia da importância da filosofia popular a corrente gramsciana relata que

criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo mundial mais desenvolvido. Significa, portanto, criticar também toda a filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. (...) é importante considerar. Também que a construção da concepção de mundo, própria e desenvolvida é resultado de vivência de determinadas situações colocadas pela realidade, 'originais' e sua atualidade. Como podemos pensar um presente e um presente bem determinado, com um pensamento elaborado por problemas de um passado bastante remoto? Se isso ocorre, nós somos anacrônicos em face da época em que vivemos, nós somos fósseis e não seremos modernos (GRAMSCI, 1986, p. 12 – 13).

Pode-se relacionar essa visão à ideia de que é preciso e possível educar as massas populares no sentido de formar uma consciência crítica e coletiva de maneira homogênea, como forma de incentivá-las à luta contra as ideologias deterministas que as impedem de alcançar uma concepção unitária do mundo. Comenta Gramsci que

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas 'originais'; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas 'socializá-las', portanto, em base de ações vitais, contra o 'anacronismo' *fóssil e conformista*<sup>4</sup> (GRAMSCI, 1986, p. 13).

Para Gramsci, o trabalho filosófico de transformação da mentalidade popular é concebido como uma "luta cultural", que realiza a mediação entre a filosofia e o "senso comum". Entende-se que esta "luta cultural" se dê na estrutura educacional, no âmbito das escolas e universidades que primem pela "solidez organizativa e cultural" (GRAMSCI, 1986, p. 17). Neste aspecto, o papel dos intelectuais assume importância vital, visto que "uma massa humana não se 'distingue' e não torna independente 'por si', sem organizar-se (em sentido *lato*); e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes" (*id., ibid.*, p. 21). Mas só isso não basta. É preciso avançar mais, no sentido de proporcionar uma interação maior entre os intelectuais e a 'massa dos simplórios' (*id., ibid.*, p. 22). Essa aproximação torna-se condição *sine qua non* para entender as reais

condições de vida em que a massa está mergulhada, de decodificar as variadas concepções de mundo que as cercam e, assim, incentivá-las a lutar contra as ideologias deterministas, que as impedem de alcançar uma concepção de mundo unitária e coerente com sua realidade. Implica, portanto, educar as massas populares no sentido de formar uma “consciência política própria”.

Para realizar esse feito, é necessário partir da crítica às ideologias modernas (neoliberais), em suas formas mais refinadas e ao “senso comum”, levando-se em consideração que a “cultura” é o produto de uma complexa elaboração e que as transformações culturais “são lentas e graduais” (GRAMSCI, 1986, p. 176).

O método para esse trabalho cultural, segundo Gramsci, baseia-se em duas premissas. A primeira é a de

não se cansar jamais de repetir os próprios argumentos (variando literariamente a sua forma); a repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular; a segunda é a de trabalhar necessariamente para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites de intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneça em contato com ela para tornarem seus sustentáculos. Essa segunda necessidade, quando satisfeita, é a que realmente modifica o ‘panorama ideológico’ de uma época. (GRAMSCI, 1986, p. 27).

Modificar o panorama, nesse caso, pode significar também a missão política dos intelectuais que, no processo de “reforma intelectual e moral”, deve consistir na elaboração de uma filosofia que, partindo do “senso comum”, tenha possibilidade de atingir o rigor, a consistência e a coerência do saber sistematizado, contribuindo, então, para a mudança da sociedade como um todo, influenciado, positivamente, também, na formação e vida dos indivíduos.

Cumpre-se ressaltar que, mesmo ciente de que, historicamente, a escola desempenha o papel de agência formadora dos intelectuais orgânicos da classe dominante, e que a relação entre os intelectuais e a sociedade possui um mediador, em diversos graus, por todo o corpo social, e também pelo “conjunto de superestruturas”, acredita-se na possibilidade de a escola, ao tomar consciência do caráter dialético de suas relações com o Estado, imbricar rumo a uma nova proposta de trabalho, ou seja, a uma

proposta capaz de abrir espaço à formação de intelectuais comprometidos com os interesses da classe trabalhadora. E Gramsci dá-nos esse indicativo. Resignificar é possível. Mas que isso, é necessário.

## Concepção gramsciana sobre os intelectuais e os educadores

Na tentativa de conciliar uma proposta humanizadora viável de educação, capaz de unir teoria e prático, Gramsci dedicou um período significativo de sua vida à reflexão sobre a função e o papel dos intelectuais. Santos comenta que

Gramsci não considera como intelectuais apenas aqueles que se dedicam às atividades literárias, filosóficas, mas os que, nas relações sociais, desempenham a função de ratificar a formação social vigente difundindo e legitimando seus respectivos valores práticos sociais, atividades produtivas. (SANTOS, 2001, p. 58).

Portanto, são intelectuais, igualmente, todos os que, mediante a proposta de defesa de movimento contra-hegemônico, buscam construir uma concepção de mundo, difundindo-a na sociedade, gerando uma nova consciência política e formando a base para um novo modelo social. Esses seriam considerados, então, intelectuais orgânicos, que objetivavam como função social à busca de um consenso em torno de um determinado projeto político. Também não descartaria aqueles formados sob a influência ideológica de um modelo já superado, mas que ainda se constituem como seus defensores.

Partindo desses pressupostos, Gramsci (2001, p. 18) destaca o caráter político dos intelectuais e das relações destes com a sociedade. Para ele, não é possível distinguir a categoria do intelectual dentro daquilo que é intrínseco às atividades intelectuais. Torna-se necessário, então, buscá-lo no conjunto do sistema de relações, no qual estas atividades (e, portanto, os grupos que as personificam) se encontram, no conjunto geral das relações sociais. Ou seja, para Gramsci, não é possível isolar o intelectual em sua função e o papel do sistema hegemônico social, quer seja sua construção e manutenção, quer seja na expressão manifestante crítica em relações a tal sistema. Nessa linha, Gramsci continua:

A relação entre intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como ocorre no caso dos grupos sociais

fundamentais, mas é ‘mediatizada’, em diversos graus por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente os ‘funcionários’ (GRAMSCI, 2001, p. 20).

Ainda de acordo com Gramsci, também não é possível delimitar espaços no processo de distinção e conceito de intelectual, haja vista que todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também, no social e político (GRAMSCI, 2001, p. 15). Desse modo, cada classe, com acesso ao poder, cria em seu entorno, a camada de intelectuais que, no conjunto da sociedade, irão fomentar e buscar o consenso necessário à sua consolidação como classe dirigente.

Nas camadas populares, essa atitude está relacionada à criação da coesão necessária para elaborar um projeto capaz não só de alavancar, como também sustentar uma ação consistente de mudança social. Para Gramsci “o que caracteriza a função de intelectual é a capacidade de se conferir legitimidade a um projeto político. Por isso é importante que as classes populares, na concepção de seu projeto contra-hegemônico, procurem aprofundar e ampliar a intelectualidade a cada indivíduo” (GRAMSCI, 2001, p. 16), como possível forma de superar as imposições que a hegemonia social (dominante) e o domínio estatal lhes impõem. E continua Gramsci afirmando que

todo desenvolvimento orgânico das massas populares, até certo ponto, está ligado ao movimento dos intelectuais e deles depende”. (...) Gramsci nos afirma, também, que é a estrutura do partido político, para todos os grupos, [...] o mecanismo que realiza na sociedade civil a mesma função desempenhada pelo Estado, de modo mais vasto e mais sintético, na sociedade política, ou seja, proporciona a soldagem entre intelectuais orgânicos [...] e intelectuais tradicionais (GRAMSCI, 2001, p. 23-24).

Do ponto de vista histórico, entendemos que a composição de um bloco intelectual e moral com o povo, e a articulação orgânica do intelectual com este povo, representam um universo um tanto complexo. Caberá, então, à escola exercer um papel mediador no sentido de, ao assumir sua dimensão política, deslocá-la em benefício do povo, em prol de sua emancipação e

libertação. Uma forma de exercer esse papel seria, então, a formação de um quadro de intelectuais comprometidos com a classe trabalhadora, seus interesses, suas aspirações e suas necessidades.

## Metodologia e avaliação pedagógica em Gramsci

No intuito de uma busca para superar a contradição de uma escola para cada classe, uma escola humanista para as classes dominantes e uma escola profissional para as classes subalternas, Antônio Gramsci identificou a escola unitária de caráter formativo, apta a desenvolver, no indivíduo, tanto habilidades para o trabalho manual, como para o trabalho intelectual. Uma escola que acomodasse em seu bojo a unidade dialética entre ciência e técnica, entre teoria e prática e entre atividades intelectuais e o saber fazer.

E seguindo esse viés, um mote importante e incisivamente articulador no estudo da organização da escola unitária refere-se a uma proposta curricular que leve em consideração a faixa etária e a maturidade intelectual-moral dos educandos, como também os fins que a própria escola pretenda agir. Enfatiza Gramsci, então, que

A escola unitária ou de formação humanista (entendido esse termo “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional ou de cultura geral), deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 2001, p. 36).

Gramsci especificou, também, como critério básico, a necessidade de o Estado assumir todas as despesas dos escolares, tornando a escola um espaço público, com amplas possibilidades de garantir o direito de acesso à educação enquanto um direito comum a todos, “sem divisões de grupos ou castas” (GRAMSCI, 2001).

Por isso, o princípio da escola única e pública e a criação das condições concretas para que esta escola tenda à homogeneidade eliminam de imediato o caráter de privilégios e o elitismo, elementos de essência discriminatória da sociedade burguesa.

A escola unitária corresponderia ao que hoje denominamos escolas primárias e médias, reorganizadas tanto no que se refere ao método de ensino, quanto também no tocante à disposição dos graus de carreira escolar.

Na primeira fase (com duração de três ou quatro anos), além das

“noções instrumentais” (leitura, escrita, cálculos, geografia e história), se desenvolveria, também, a conscientização no que diz respeito aos “direitos e deveres” dos indivíduos e da sociedade. Ou seja, Gramsci, desde o início, percebeu a importância de a escola articular princípios de uma educação instrumental com critérios de uma formação política-cidadã.

Na segunda fase (com duração de cinco aos seis anos), seriam propostos objetivos para a formação de hábitos saudáveis de estudo (autodisciplina intelectual), autonomia moral com consciência social sólida e criatividade científica. Os conteúdos fariam referência aos valores fundamentais do humanismo, com ênfase na metodologia criativa da ciência e da vida, ou seja, na capacidade de absolver, autônoma e criativamente, os problemas propostos pela ciência e pela vida prática. A produção literária e científica e a experimentação científica serviriam como elos com o mundo do trabalho.

Gramsci também atribuiu grande importância ao que se chamou de “academias” e “núcleos de cultura popular”. Essas academias que se expandem tanto nos círculos locais e urbanos quanto nos rurais, deveriam articular-se com as escolas. Cada círculo local deveria ter uma seção de ciências morais e políticas e organizar, gradualmente, outras seções especiais para debater sobre assuntos pertinentes a estrutura industrial agrária, agrícola e burocrática. Gramsci atribui a esses círculos a função de minar as estruturas capitalistas da sociedade e fortalecer a organização dos movimentos populares. As “universidades” teriam organização mais flexível que as “escolas”, constituindo-se em cenário para o desenvolvimento das capacidades individuais da massa popular. A concepção gramsciana especificou que o estudo universitário deveria desenvolver o raciocínio analítico-crítico nos seus alunos, de modo a possibilitar-lhes a formação de uma consciência política inovadora e, acima de tudo, capaz de romper com os princípios amorfos do “anacronismo e do conformismo”.

Em cartas aos seus familiares, Gramsci, demonstra preocupação quanto à necessidade de rigor na formação da personalidade e, conseqüentemente, do intelecto dos jovens (filhos e sobrinhos), mas esta iniciativa deveria estender-se a toda população juvenil. Aliás, se levar em consideração as políticas atuais, para a educação dos jovens, adolescentes e adultos, observa-se forte contradição em uma proposta e outra. Há, hoje, no início do séc. XXI, uma tendência, na educação, em reduzir a importância da ação pedagógica ao grau de “espontismo”, que, em alguns casos mascara o esvaziamento dos conteúdos curriculares, justamente no momento em que a escola passa por uma fase de democratização e os filhos das camadas populares têm acesso à escola.

Para Gramsci, também o educador deve demonstrar seriedade em seu trabalho, disciplina, constância em seus objetivos e coerência “disciplinar-amorosa” na forma como lida com seus educandos. Percebe-se essa preocupação nos relatos seguintes:

(...) penso que qualquer orientação educacional mesmo a pior, é sempre melhor que interferências entre dois sistemas contrastantes.

(...) creio ser bom tratar as crianças como seres já racionais e com os quais se fala seriamente mesmo sobre assuntos mais sérios, isso causa neles uma impressão muito profunda, reforça o caráter, mas principalmente evita que a formação da criança seja deixada ao sabor das impressões do ambiente e à mecânica dos achados fortuitos.

(...) eu penso que se deve sempre levar os alunos numa direção que permite o desenvolvimento de uma cultura sólida e realista livre de todo elemento ideológico rançoso e estúpido para permitir a formação de geração que saiba construir sua vida coletiva de forma sábia com o máximo de economia dos esforços e o máximo de produção (GRAMSCI, apud NOSELLA, 1992 pp 98, 99).

Em nenhum momento, o professor pode eximir-se de sua posição de dirigente e de sua autoridade na tarefa de elaboração intelectual dos alunos. Todavia, convém lembrar que a autoridade não se expressa pelo autoritarismo que, por sua vez, só se manifesta onde não há liderança positiva. Diz Gadotti que

a educação é um processo contraditório (unidade e oposição), uma totalidade de ação e reflexão: eliminando a autoridade, caímos no espontaneísmo libertário onde não se dá educação; eliminando a liberdade, caímos no autoritarismo, onde também não existe educação, mas domesticação, o puro adestramento. O ato educativo realiza-se nessa tensão dialética entre liberdade e necessidade (GADOTTI, 1997, p. 74).

Gramsci ainda nos alerta, continua Gadotti, sobre o perigo e prejuízo que “as práticas espontaneístas e voluntaristas que só aparentemente respeitam a natureza da criança e na verdade é, só para ela, um abandono completo nas mãos do ‘autoritarismo do ambiente’, e para o educador renúncia a educar” (GADOTTI, 1997, p. 72). Porque a finalidade da escola e do processo educativo é o desenvolvimento harmônico de todas as atitudes dos alunos, sem pretender captar dotes naturais. O que determina as opções do indivíduo não é uma natureza humana genérica, mas a formação histórico-social.

Nota-se que, de acordo com Gramsci, avaliação, dentro de processo curricular, representa um aspecto estrategicamente importante.

Por isso, entende-se que o professor, ao ser rigoroso na forma que avalia seus alunos, demonstra zelo, respeito, disciplina e coerência. O sentimento paternalista, ao contrário, prejudica e penaliza o aluno, levando-o à acomodação; constitui-se em fator de exclusão, pois obscurece o fenômeno da exclusão escolar e social representado pelo fracasso da escola. Os pobres, estes, porém, não devem passar nos exames por condescendência assistencialista. O exame é necessário e importante. Deve ser objetivo e “impiedoso” no sentido de não envolver, na sua aplicação, o sentimento de pena. Aos pobres, devem ser oferecidas as condições materiais para seu estudo, jamais facilidades burocrático-culturais (GRAMSCI, s.d.).

E, nesse sentido, completa Nosella quando afirma que “se Gramsci não se opõe a avaliação e às provas também não concorda que isso se torne um pretexto para o estado burocrático criar maiores empecilhos aos mais pobres” (NOSELLA, 1992, p. 83).

Crê-se, então, que é preciso garantir um sistema de ensino que prime pela qualidade, assegurando, assim, o direito de todos capacitarem-se em reais e iguais condições de aprendizagem. A promoção automática será, portanto, decorrência natural e produto de uma aprendizagem consciente e responsável.

Se observados esses princípios, a avaliação deixará de ser um mecanismo coercitivo de poder ou ameaças. Não se constituirá em fator de exclusão, ao contrário, se constituir-se-á em um instrumento legítimo de estímulo à superação de limites individuais e em incentivo ao aprofundamento teórico-científico, porque, como apregoa Santos “será pelo direito à educação de qualidade e a sua avaliação pautada em princípios pedagógicos e não em relações de poder, que as camadas populares superarão a barreira do fracasso escolar” (SANTOS, 2001, p. 70).

## A concepção gramsciana sobre a natureza humana

A concepção gramsciana sobre a natureza humana é derivada dos princípios filosóficos do marxismo.

Vê-se, em Marx, a preocupação de definir o homem não considerando sua natureza biológica, mas a partir do pressuposto de que “a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular. Em sua realidade efetiva, ela é o conjunto das relações sociais” (BALIBAR, 1995, p. 39).

Ao desenvolver essa linha de raciocínio, Marx avançou sobre as teorias espiritualistas e materialistas, deslocando o referencial da essência humana, da noção do conceito universal físico-biológico do homem, para situá-lo no campo das “relações” múltiplas e atuais que os indivíduos estabelecem uns com os outros (linguagem, trabalho, amor, reprodução, dominação, conflitos, etc.). Com isso, pretende mostrar que é o relacionamento que define o que os seres têm em comum: o “gênero”.

Manacorda bem exemplifica a teoria marxista na passagem seguinte:

O que torna o homem, um homem, em confronto com os animais, é que o animal se faz de imediato uno com sua atividade vital, dela não se distingue, é “ela”, enquanto o homem faz da sua própria atividade vital o objeto do seu querer e da sua consciência. Tem uma atividade vital consciente: não existe uma esfera determinada com a qual ele imediatamente se confunda. O homem, em poucas palavras, em seu trabalho, é uma troca com a natureza, age voluntária e conscientemente com base num plano e, sobretudo, não ligado a qualquer esfera particular, vive universalmente da natureza inorgânica, a universalidade do homem se manifesta praticamente na universalidade pela qual toda natureza se torna seu corpo inorgânico. (MARX apud MANACORDA, 2000, p. 48-49).

Com esse postulado, Marx buscou definir o homem considerando sua historicidade como ser constituído pelo e por meio do trabalho. Não é o trabalho alienado, “potência estranha”, “miséria absoluta”, que torna o trabalho força produtiva da riqueza. Mas o trabalho enquanto possibilidade absoluta de riqueza, enquanto sujeito e atividade.

Atividade humana manifesta como humanização da natureza, devir da natureza por mediação do homem, o qual agindo de modo voluntário, universal e consciente liberta-se da sujeição à casualidade, à natureza, à

limitação animal, criando uma totalidade de forças produtivas e dela dispõe para desenvolver-se omnilateralmente.

E é nessa teoria que Gramsci vai basear-se para denunciar, em seus escritos, a preocupação com o homem e com suas condições nas quais este homem se cria, se educa.

Ele tende a considerar o homem como ser que não é bom, nem é ruim, naturalmente, pois devido a um “processo histórico”, ele permuta-se continuamente mediante às transformações das relações sociais, das quais “ele” é o ponto central. As relações sociais, por sua vez, são expressas por diversos grupos de homens que se pressupõem uns aos outros cuja unidade é dialética e formal (GRAMSCI, 1986, p. 43). Ou seja, o homem é um processo precisamente de seus atos. Como tal é capaz de construir a si mesmo e aos outros em uma relação orgânica.

Todavia, essa relação ativa, dinâmica deveria pautar-se tanto no autoconhecimento da história da espécie humana, quanto na história de sua classe social e, ainda, na história da sociedade em geral.

O autoconhecimento preconizado por Gramsci não diz respeito apenas ao indivíduo, mas ao autoconhecimento político e cultural, que situa o homem enquanto cidadão capaz de opinar, participar, acatar sugestões, modificar e ser modificado, promover e ser promovido.

## Considerações finais

A concepção gramsciana no que diz respeito à educação, está orientada no sentido de proporcionar ao homem melhores condições de vida e cidadania, situando-o no mundo como sujeito e não como coisa (objeto).

A pedagogia da “escola unitária” busca levar o homem a refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, de forma clara, responsável e consciente. Ela visa à preparação do homem de modo a capacitá-lo para que possa intervir na realidade, modificando-a.

O caminho apontado por Gramsci continua muito atual, não somente no que diz respeito ao conteúdo da educação, mas também no que toca à luta pela democratização, única via capaz de levar à superação daquilo que ele chama de “grupos ou castas” de privilegiados.

Marx falou-nos de que a “luta de classes é o motor da história”. Gramsci vem dizer-nos que o diálogo é a arma fundamental para a superação do conflito.

Numa época de violência, de agressividade e de flexibilização dos

direitos do homem-trabalhador, a pedagogia da escola, concebida por Gramsci, que visa à formação de um homem capaz de pensar, de estudar, de refletir sobre si mesmo, o outro e o mundo, apresenta-se como suporte vertebral indispensável na concepção de uma escola transformadora.

O referencial considerado relevante na proposta gramsciana reporta-se às formas como se constitui um sujeito político-pedagógico, ou seja, diz respeito às articulações que se processam entre o educando e o educador, o dirigido e o dirigente.

Gramsci ressalta, também, a importância da instrução enquanto parte integrante de projeto amplo, relacionado à função do Estado, isto é, a instrução pública capaz de garantir direitos iguais para pessoas iguais.

Esse projeto, a nosso ver, representa em sua totalidade, uma proposta relacionada ao ideal, aos sonhos e às metas da população protagonista da EJA.

Não se quer, com isso, afirmar ou delinear nenhum direcionamento perfeccionista, mas cumpre especificar que para o público da EJA, deve ser construído um programa educacional amplo e consistente de forma a oferecer reais condições de aprendizado, de formação profissional e educativa, haja vista, terem eles, em suas vidas, tantas distorções e itinerários minados de armadilhas “deterministas” da fatalidade.

## Referências

BALIBAR, Etienne. *A filosofia de Marx*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *LDBEN. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394 de 1996*.

CASTEL, Robert. *Metamorfoses da questão social*. Uma crônica do salário. Petrópolis. Vozes 1998.

COUTINHO, Carlos N.; KONDER, Leandro. “Nota sobre Antonio Gramsci”. In GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966, pp 1-7.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista*. 5° ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 1997.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do cárcere: Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

\_\_\_\_\_. *Cadernos do cárcere: Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

\_\_\_\_\_. *Cadernos do cárcere: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MANACORDA, Mário. A. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 2000.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre. Artes Médicas Sul, 1992.

SANTOS, Aparecida de Fátima T. dos. *Desigualdade social e dualidade escolar: conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci*. Petrópolis, SP: Vozes, 2001.





<i>Papel</i>	Supremo 250g (capa) Pólen soft 90g/m <sup>2</sup> (miolo)
<i>Tipologia</i>	Adobe Caslon Pro, Times New Roman, Corbel (miolo) Myriad Pro (capa)
<i>Formato</i>	16 x 23 com orelhas de 5 cm
<i>Tiragem</i>	1000
<i>Impressão</i>	Global Print Editora Gráfica Ltda Tel.: (31) 2557-8030

