



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A OPÇÃO DOS EDUCANDOS PELA FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO  
DE JOVENS E ADULTOS E NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO –  
EJA NA PERSPECTIVA DE INCLUSÃO NO MUNDO DO  
TRABALHO**

Celiamar Costa Simões Moreira

BRASILIA, 2011

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A OPÇÃO DOS EDUCANDOS PELA FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO – EJA NA PERSPECTIVA DE INCLUSÃO NO MUNDO DO TRABALHO**

**Celiamar Costa Simões Moreira**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília/UnB, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração - Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica.

BRASILIA, 19 de dezembro de 2011

Dados para catalogação na fonte  
Setor de Processamento Técnico  
Biblioteca IFPA - Campus Belém

---

M835o Moreira, Celiamar Costa Simões.

A opção dos educandos pela formação na educação de jovens e adultos e na educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio - Proeja na perspectiva de inclusão no mundo do trabalho [manuscrito] / Celiamar Costa Simões Moreira. — Brasília, 2011. 117f.

Impresso por computador (fotocópia).

Orientador: Bernardo Kipnis.

Dissertação (Mestrado) — Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2011.

1. Educação de jovens e adultos (EJA).
2. Formação profissional.
3. Ensino integrado. I. Título.

CDD: 373.19

---

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**A OPÇÃO DOS EDUCANDOS PELA FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO – EJA NA PERSPECTIVA DE INCLUSÃO NO MUNDO DO TRABALHO**

Celiamar Costa Simões Moreira

Bernardo Kipnis

Banca:

Prof. Doutor Bernardo Kipnis – UnB/FE

Prof. Dra. Gabriela Sousa de Melo Mieto – SEDF/EAPE

Prof. Dr. Paulo Sergio de Andrade Bareicha – UNB-FE

Prof. Dra Olgamir Francisca de Carvalho – UnB/FE

Ao Orlando, Orlando Junior, Itamar Neto e Renato, razão de muitas lutas e conquistas, mas principalmente, pela grande amizade, amor e cumplicidade que nos une.

E aos nossos amores Luiz Henrique e Isabela, pelo sabor e a cor da alegria que os netos trazem para nossas vidas.

## AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e pela mãe-natureza.

Ao IFPA pela oportunidade e apoio.

A UNB por permitir que eu vivenciasse outra realidade.

Aos meus pais Itamar (*in memorian*) e Marilda que nos ensinaram pelo exemplo a lutar por nossos objetivos e nos mostraram que a educação é o caminho de libertação.

A meus irmãos Itamar, Marildete, Itacelma, Mariléa, Terezinha e Cirilo pelo carinho, amor, companheirismo e pelo incentivo e apoio.

A meu irmão Itacimar (*in memorian*) amigo e companheiro que não viveu para realizarmos junto nosso sonho do mestrado.

Ao Orlando pelo amor, carinho e cumplicidade em meus sonhos.

A meus filhos, motivo de muito orgulho e razão de tudo valer a pena. Que vibram com meu sucesso.

A Itacelma Simões e Annick Belrose pela grande contribuição na correção e formatação do trabalho.

A Elizabete Ramos amiga de longas datas, sempre presente, pelo grande incentivo para cursar o mestrado e por todo apoio e amizade.

A Dona Conceição Ramos (*in memorian*) pelo grande carinho e por minha inclusão no seio de sua família, adotando-me como filha quando cheguei a Belém.

A Elvira Alzira pela amizade que desenvolvemos sempre presente é a certeza de não estar caminhando sozinha.

Ao Professor Bernardo Kipnis, grande mestre, pela orientação, amizade, compreensão e, principalmente, por mostrar-me os caminhos a serem seguidos sempre com o sorriso e o bom humor que lhe é peculiar

Aos professores do mestrado, Bernardo, Eda, Lívia e Olgamir e Remi, que ajudaram-me a construir todo esse cabedal de conhecimentos.

Ao Osmar pela amizade e sua preciosa ajuda no decorrer das aulas.

Aos professores Paulo Bareicha e Gabriela Mieto que no momento da qualificação, suas orientações trouxeram grande contribuição para esse trabalho.

Aos colegas do mestrado pelos momentos de socialização de conhecimentos e apoio.

A Helena Rocha pelo grande apoio e amizade

Aos meus alunos e alunas do IFPA pela grande vibração.

As instituições por permitiram a realização dessa pesquisa.

Aos alunos do Curso de Edificações do PROEJA IFPA e os da EJA da Escola Paulino de Brito que participaram com grandes contribuições para a construção desse trabalho.

A todos os meus familiares e amigos pelo apoio e incentivo nessa grande jornada.

Muito Obrigada

## RESUMO

A educação de jovens e adultos no Brasil tem sido tema de muitos estudos e debates, uma vez que esse assunto envolve uma parcela muito grande da sociedade que por falta de escolaridade e qualificação ficam excluídas de um trabalho que possa garantir uma vida com qualidade. Na busca de uma inserção no mundo do trabalho, muitos jovens e adultos retornam as escolas através de estudos da EJA em busca de uma educação que oportunize essa qualificação e possam conciliar família, estudo e trabalho. Essa pesquisa possui como objetivo analisar a opção de alunos em cursar o EJA como formação propedêutica de conclusão do ensino médio e o PROEJA com a formação integrada do ensino médio e a formação profissional, visando sua inserção ao mundo do trabalho. Nessa perspectiva, utilizamos como procedimentos metodológicos da pesquisa os aspectos qualitativos da investigação. Para a coleta de dados optamos pela entrevista semi-estruturada que foram realizadas com seis alunos, sendo três alunos da EJA e três alunos do PROEJA buscando investigar o retorno às instituições, a opção pelo curso, a contribuição do curso para inserção no mundo do trabalho e como as instituições vem contribuindo para essa formação. Os resultados, na visão dos alunos, apontam para três pontos fundamentais: i) conclusão mais rápida de estudos; ii) a possibilidade de ingresso no mundo do trabalho; iii) promover condição melhor de vida. Os estudos apontaram como melhor a conclusão do ensino médio integrado com a formação profissional do PROEJA, pois este oferece uma qualificação mais embasada para o ingresso no mundo do trabalho e para melhores salários, visto que a formação propedêutica ainda necessita de alguns cursos para uma melhor qualificação profissional para um mercado de trabalho muito exigente.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Formação Profissional. Relação educação e trabalho

## ABSTRACT

The youth and adults education in Brazil has been the subject of many studies and discussion, once this subject involves a very large portion of society that, due the lack of education and qualification, are excluded from a job that can guarantee a quality life. In pursuit of a better place in the labor market, many young people and adults returning to school through studies of adult education in search of an education which takes advantage of this qualification and can combine family, work and study. This research has aimed to analyze the option of students to attend the EJA as propaedeutics formation of high school graduation and PROEJA as integrated formation of high school and professional formation, aiming at their integration into the labor market. From this perspective, we have used as instruments of research, the qualitative aspects of investigation. To collect the informations we chose semi-structured interviews realized with six students, being three students from EJA and three students from PROEJA, seeking to investigate the return to institutions, option for the course, contribution of the course for entry into the labor market and how the institutions has contributed for this formation. The results in view of the students pointed to three key points: i) faster conclusion of studies; ii) the possibility of faster entry into the labor market and iii) a better way of life. The studies pointed as the best the conclusion of high school integrated with professional formation from PROEJA, because it offers a more informed qualification for entry into the labor market and better salaries, since the propaedeutic formation still needs some courses for a better professional qualification for a very demanding labor market.

Keywords: Youth and Adults Education. Professional Formation. Relationship between education and work

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Identificação dos sujeitos da pesquisa da EJA.

Quadro 2 Identificação dos sujeitos da pesquisa do PROEJA.

## LISTA DE SIGLAS

ABC	Ação Básica Cristã
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnológica
CEFET PA	Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnológica do Pará
CES	Centros de Ensino Supletivo
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos Brasileiros
CNE	Câmara Nacional de Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CPC	Centros Populares de Cultura
DESU	Departamento de Ensino Supletivo - SEDUC
EAA	Escolas de Aprendizes Artífices
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EEEFM	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
ENEJA	Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos
ETFPA	Escola Técnica Federal do Pará
IBGE	Instituto Brasileiro de geografia e Estatística
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEB	Movimentos de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEP	Movimentos de Educação Popular
MCP	Movimento de Cultura Popular
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NAPNE	Núcleo de Apoio a Pessoa com Necessidades Especiais
NEAB	Núcleo de Estudos Afro Brasileiro
PAS	Programa de Alfabetização Solidária
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE	Plano Nacional de Educação

PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPP	Projeto Político e Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação/Pará
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial
SETEC	Secretaria de Tecnologia
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNED's	Unidades Descentralizadas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
Objetivo Geral .....	18
Objetivo Específico .....	19
<b>CAPÍTULO I A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL .....</b>	<b>21</b>
1.1 A Educação de Jovens e Adultos: exclusão e inclusão .....	21
1.2 A Educação de Adultos no Brasil: da Colônia ao Império .....	25
1.3 A Educação de Adultos na República .....	28
1.4 Marcos regulatórios da Educação de Jovens e Adultos: A LDB .....	42
1.5 Aspectos pedagógicos .....	44
<b>CAPÍTULO II – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL... 46</b>	
2.1 A Educação Profissional: da Colônia ao Império .....	46
2.2 A Educação Profissional na República .....	48
2.3 A Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio - PROEJA.....	56
<b>CAPÍTULO III – AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO ABORDADAS NA PESQUISA DE CAMPO COMO REFERÊNCIAS NA EJA E NO PROEJA..... 63</b>	
3 As Instituições .....	63
3.1 A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Paulino de Brito ....	63
3.2 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA.	67
<b>CAPÍTULO IV – METODOLOGIA..... 73</b>	
4.1 Metodologia do Trabalho.....	73
4.2 Metodologia da Pesquisa .....	74
4.3 Lócus da Pesquisa .....	75
4.4 Amostra e Seleção dos Sujeitos .....	75
4.5 Composição da Amostra.....	76
4.6 Instrumentos para coleta de informações .....	76
4.7 Procedimentos para coleta das informações .....	77
4.8 Análises das informações .....	79
<b>CAPITULO V - RESULTADOS E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES .....</b>	<b>81</b>
5. Apresentação dos estudos investigados.....	82

5.1 Identificação dos participantes .....	82
5.1.1 Idade .....	83
5.1.2 Profissão .....	84
5.2 Opções.....	85
5.2.1 Opção dos educandos para retornar aos estudos .....	85
a) Opção dos educandos para retornar os estudos - Alunos da EJA .....	86
b) Opção dos educandos para retornar os estudos - Alunos do PROEJA .....	88
5.2.2 Opção para a escolha da Escola .....	90
a) Opção para a escolha da Escola Paulino de Brito-Alunos da EJA .....	91
b) Opção para a escolha do IFPA - Alunos do PROEJA .....	92
5.2.3 Opção de curso.....	94
a) Opção que o levaram a cursar a EJA – Alunos da EJA.....	94
b) Opção que o levaram a cursar o PROEJA - Alunos do PROEJA .....	95
5.3 Contribuições para a formação e expectativa dos participantes .....	96
5.3.1 Os conteúdos trabalhados no curso oportunizam a formação profissional .....	97
a) Os conteúdos trabalhados no curso oportunizam a formação profissional Alunos da EJA.....	97
b) Os conteúdos trabalhados no curso oportunizam a formação profissional Alunos do PROEJA .....	98
5.3.2 Contribuição do curso para inserção no mundo do trabalho .....	100
a) Contribuição do curso para inserção no mundo do trabalho – Alunos da EJA .....	101
b) Contribuição do curso para inserção no mundo do trabalho - Alunos do PROEJA .....	102
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>115</b>

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa intitulada “A opção dos educandos pela formação na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – EJA na perspectiva de inclusão no mundo do trabalho”, possui como objetivo geral analisar, sob a ótica dos educandos, se a formação que recebem na Educação de Jovens e Adultos - EJA da Escola Paulino de Brito e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA possibilita a inclusão no mundo do trabalho.

A Educação de Jovens e Adultos em nível médio é parte constitutiva da modalidade de educação ofertada pelo Estado para os indivíduos que não puderam ingressar no ensino regular em função de suas condições econômicas, sociais e culturais, cuja regulação encontra-se na Lei nº 9.394/96 a Lei de Diretrizes e Bases - LDB que estabelece as diretrizes gerais para a sua oferta, tomando o critério da idade como condição para obter o seu acesso (BRASIL, 2008).

A Educação de Jovens e Adultos - EJA assim como a Educação Popular para Jovens e Adultos devem pautar-se em concepções que são comprometidas com o processo de libertação dos homens, nas quais ganha centralidade a educação como processo de conscientização e transformação da realidade (FREIRE, 2005)

No processo histórico atual agregou-se a Educação Profissional na modalidade EJA que foi inicialmente regulado pelo Decreto nº 5.840/2006 com a denominação de Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio. Este Decreto foi incorporado à Lei nº 11.892/2008 que instituiu a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (BRASIL, 2008).

Para apreendermos nosso objeto de investigação em sua dimensão teórica adentramos nas pesquisas dos autores que estudam estas duas modalidades de ensino a fim de compreendermos suas características essenciais,

seus objetivos, as formas de sua oferta e os sujeitos para os quais se destinam no âmbito do desenvolvimento e organização da educação no Brasil.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil, considerando as políticas educacionais ofertadas pelo Estado, historicamente, foi permeada por campanhas de alfabetização, cursos de curta duração em nível fundamental e médio e exames desvinculados do processo de ensino escolar (CUNHA 1999); (RIBEIRO, 1991). São “insuficientes para dar conta da demanda potencial e do cumprimento do direito nos termos estabelecidos pela Constituição de 1988” (BRASIL, 2007).

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio - EJA possui uma historicidade recente, mas marcada pela luta dos movimentos dos educadores e trabalhadores que impulsionaram uma concepção de Educação Profissional fundamentada na superação inerente ao Decreto nº 2.208/97 que reinstalou a dualidade no ensino médio profissional (FRIGOTTO, 2005).

Essa concepção de formação para o trabalho opõe-se a concepção predominante que advoga uma formação vinculada diretamente às demandas do mercado de trabalho, entendendo o homem como mera força de trabalho, focada numa concepção de cidadania excludente, na medida em que não reconhece os sujeitos da EJA como pessoas humanas possuidoras de direitos e deveres (IRELAND, et. al, 2005).

A perspectiva apontada pelos formuladores dos princípios que devem nortear a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, concebem essa modalidade de educação como formação humana que visa assegurar a universalização da educação básica e a continuidade dos estudos dos sujeitos, para os quais foi concebida (BRASIL, 2006); (CIAVATTA, 2005).

Esse conceito pretende assegurar de forma sólida os conhecimentos científicos e tecnológicos de forma integrada na perspectiva de possibilitar aos educandos sua inclusão no mundo do trabalho, reconhecendo que na atual conjuntura nacional e internacional, vigoram o desemprego e o subemprego que expressam a exclusão dos trabalhadores dos direitos conquistados ao longo da

história, dentre os quais o trabalho que é um dos itens fundamentais (KUENZER, 2010); (ANTUNES e ALVES, 2004); (BRASIL, 2006).

Essas reflexões nos levam ao entendimento de que os grupos sociais que vivem do trabalho são excluídos dos direitos sociais, daí a importância da oferta de políticas educacionais permanentes como mediação para a inclusão escolar de qualidade, que lhes permitam compreender a realidade e dela poderem participar como sujeitos conscientes de seus direitos.

Os educandos que estudam na modalidade de Educação de Jovens e Adultos são compostos por homens e mulheres com histórias de vida marcadas por fatores como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Pertencem a estes grupos de pessoas: negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais, cujas vidas são marcadas por múltiplos fatores de exclusão, decorrentes de sua condição econômica, cultural e social (BRASIL, 2006, p. 16).

É significativo que na sociedade contemporânea, os avanços da ciência e das tecnologias, aumenta a exigência de ampliação da formação dos sujeitos para que possam inserir-se na vida social, cultural, dominando de forma crítica as máquinas, e mais especificamente, a fim de atender aos requisitos demandados pelo mundo do trabalho.

O desafio na construção da proposta pedagógica para a formação integrada é a elaboração de um currículo que vincule os conhecimentos científicos e tecnológicos para que os educandos tenham uma visão de mundo na dimensão de totalidade (RAMOS, 2011).

A proposta pedagógica para essa modalidade de ensino requer a apreensão das características cognitivas e culturais dos Jovens e Adultos. Nessa perspectiva é significativo que a escola esteja preparada para vivenciar novas formas de processo de ensino e aprendizagem. Não sendo, portanto, uma escola transmissora de conhecimentos prontos e acabados, elaborados de cima para baixo, mas deve-se comprometer com a capacidade de pensar juntamente com os alunos (IRELAND et. al, 2005).

A organização da escola deve caminhar em direção contrária às propostas escolares vigentes: tempo escolar negociado com os alunos; respeito para o

aluno que trabalha; respeito ao tempo de aprendizagem dos alunos, não se detendo exclusivamente ao calendário oficial; entendimento do espaço para a apropriação dos conhecimentos para além da sala de aula, procurando a integração da escola com o cotidiano dos educandos (IRELAND, et. al, 2005, p.93-94).

Por estes argumentos, justificamos a relevância desta pesquisa a qual foi realizada em duas escolas: A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Paulino de Brito que oferta a Educação de Jovens e Adultos - EJA em nível médio no horário noturno, desde o ano de 2006 e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará que oferta a Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio - PROEJA, desde o ano 2007.

Nosso questionamento nesta pesquisa relaciona-se aos cursos que ofertam educação na modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA e as possibilidades que oferecem para que os jovens e adultos possam inserir-se no mundo do trabalho. Desse modo, formulamos o problema: Os cursos na modalidade EJA propiciam a inclusão dos jovens e adultos no mundo do trabalho?

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo Geral**

Analisar, sob a ótica dos educandos, se a formação que recebem na Educação de Jovens e Adultos - EJA na Escola Paulino de Brito e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, possibilita a inclusão no mundo do trabalho.

## Objetivos Específicos

- Identificar os educandos considerando a idade, o tempo afastado da escola e a profissão;
- Investigar os motivos que levaram os educandos a escolherem a escola e o curso na EJA que frequentam;
- Averiguar se as disciplinas estudadas no curso propiciam a formação profissional dos alunos;

Tendo como meta atingir os objetivos propostos para a investigação, estruturamos esta Dissertação de Mestrado, em cinco capítulos. No primeiro capítulo, esboçamos a trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos desde a Colônia até os dias atuais, identificando os objetivos, a concepção e as formas de sua oferta. Nesse mesmo capítulo evidenciamos os conceitos de inclusão/exclusão e as características do trabalho no capitalismo globalizado.

No segundo capítulo abordamos a trajetória histórica da educação profissional desde a Colônia até a criação do Programa de Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio - PROEJA, identificando sua concepção e os princípios para a organização do currículo integrado.

No terceiro capítulo descrevemos a historicidade e os elementos que orientam a proposta pedagógica da Escola Paulino de Brito assim como a trajetória histórica e a estrutura da construção do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará.

No quarto capítulo explicitamos os procedimentos metodológicos orientadores da pesquisa: tipo de pesquisa caracterizada como qualitativa. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Utilizamos a entrevista como fonte de obtenção das informações, visto que este instrumento adequa-se ao tipo de pesquisa qualitativa (GIL, 2008). A escolha das escolas foi baseada no critério de oferta de cursos na modalidade EJA, sendo estas a Escola Paulino de Brito e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, ambos situados na cidade de Belém.

Os critérios para a escolha dos sujeitos participantes da pesquisa que compuseram a amostra (seis educandos, três de cada escola), nas duas escolas

deu-se de forma aleatória e espontânea. As análises das informações tiveram como suporte a análise de conteúdo (BARDIN, 2009).

No quinto capítulo apresentamos os resultados da investigação, sustentados a partir do referencial teórico apresentando as considerações evidenciadas no processo de análise.

## CAPÍTULO I

### A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil – EJA surgiu no cenário nacional com o objetivo de atender as classes menos favorecidas da sociedade, àqueles educandos que foram excluídos do direito à educação e dos demais direitos sociais porque não tiveram oportunidade de ingressar em tempo hábil na escola e assimilar os conhecimentos científicos, bem como prosseguir seus estudos, direitos garantidos apenas às elites.

Para uma melhor compreensão dessa temática, objeto desta pesquisa, optou-se por fazer um breve histórico da Educação de Jovens Adultos e da Educação Profissional, tomando como aporte as legislações, para que pudéssemos nortear nosso trabalho em sua dimensão teórica e empírica.

#### 1.1 A Educação de Jovens e Adultos: exclusão e inclusão

Para tratarmos da Educação de Jovens e Adultos é importante compreender o conceito de exclusão que segundo o Dicionário Ferreira (1986), significa o ato pelo qual alguém é privado ou excluído de determinadas funções ou atividades.

Para Sgrott-Rodrigues (2006, p. 81), a expressão “exclusão social”, emerge no contexto histórico-social atual e vem sendo utilizada em várias áreas do conhecimento, sendo-lhe atribuídos diferentes significados. Na década de 80 ganhou o significado das novas formas de expressão da pobreza.

A **exclusão social** consiste em um processo sócio-histórico, por que passam indivíduos e grupos sociais, de distanciamento da vivência dos direitos humanos, como expressa Arzabe (2004). O conceito de ‘exclusão social’ remete simultaneamente ao de ‘inclusão social’, ambos situando-se no âmbito da equidade (SGROTT-RODRIGUES 2006, p. 81, grifos da autora).

A autora ainda explicita que os conceitos de 'exclusão' e 'pobreza' são distintos na abordagem que trata o problema da desigualdade social. A definição de 'pobreza' encontra-se relacionada à ausência de recursos econômicos e sociais para que uma pessoa, uma família ou um grupo social possa viver dignamente como pessoa humana. Por outro lado, a 'pobreza', passa a significar as baixas condições de vida de uma população, existente no contexto de uma determinada sociedade, que não são atendidas pelas políticas públicas.

A 'exclusão social' consiste em um processo histórico-social que permeia a vida do sujeito social, a saber: negação de espaço social, jurídico e político, vivido por indivíduos e grupos sociais na sociedade por motivos de falta de recursos econômicos, sociais, jurídicos, religiosos e culturais.

Essa negação abrange particularmente as pessoas 'pobres' impossibilitando-as de participar das instituições sociais "dos quais destaco a escola, para o exercício de seus direitos sociais. Nesse grupo se incluem as mulheres, os negros, as pessoas deficientes, os idosos, homossexuais, as crianças, adolescentes, jovens" (...). (SGROTT-RODRIGUES 2006, p. 81). Estes sujeitos sociais não têm oportunidades e garantias de participarem do controle do poder social do Estado.

Em consequência da exclusão social os sujeitos sociais vivem em condições degradantes tanto do ponto de vista econômico, social, cultural, subsumidos ao processo de marginalização como se pode analisar na citação abaixo:

Essa dinâmica sistêmica redundando em um grande número de pessoas que vivem em condições de miséria, marginalização, discriminação, analfabetismo e não equidade. Revela também as escolhas políticas e sociais de uma sociedade, em detrimento de participação, proteção e integração social de seus componentes sociais, impedindo-os da vivência de seus direitos fundamentais (SGROTT-RODRIGUES 2006, p. 82).

Aprofundando a discussão sobre a sociedade capitalista em que vivemos, a exclusão social evidencia-se pela ausência de trabalho que efetivamente permita às pessoas desenvolverem-se como sujeitos de direitos, usufruindo dos bens materiais e culturais produzidos pela humanidade com o desenvolvimento

das ciências e das tecnologias. Portanto, as relações sociais que vigoram no processo de globalização, acirram a negação do trabalho demarcando a diferença entre as classes sociais (FRIGOTTO, 1996).

A exclusão social implica a luta pela inclusão social. Nessa perspectiva, a Educação torna-se um dos mais importantes meios de inclusão social. Por isso a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio torna-se uma estratégia para a re-inclusão dos sujeitos sociais na escola favorecendo a assimilação do saber científico e tecnológico para que possam compreender e intervir no mundo do trabalho na perspectiva da práxis.

Sobre a inclusão no mundo do trabalho, do ponto de vista da macroeconomia, Kuenzer (2010, p.253) afirma que o par categorial exclusão/inclusão é inerente ao modo de produção capitalista, deve-se considerar duas situações: a) “que a competitividade dos setores dinâmicos no mercado mundial depende do que se pode chamar de exclusão includente dos setores precarizado”; b) “Com relação aos trabalhadores, o processo é o mesmo ser excluídos para que o capital possa confirmar-se como princípio abrangente de síntese, os trabalhadores também devem passar por um processo de redução ontológica”.

Esse processo significa que primeiro o trabalhador é excluído do mundo do trabalho, depois é incluído e reduzido à dimensão de objeto de mão-de-obra, ou seja, visto como fator econômico. Para a autora esse processo não se dá individualmente, mas no contexto das relações históricas. Consiste em um movimento que no bojo da reestruturação produtiva entrelaça a fábrica e o trabalhador domiciliar numa cadeia permeada por empregos flexibilizados<sup>1</sup>.

À análise de Kuenzer (2010) cabe acrescentar para efeito desta pesquisa que o trabalho desenvolvido pelos sujeitos da EJA se dá no quadro dos setores de serviços - autônomos que se expandem frente ao desemprego, na nova fase de desenvolvimento do capitalismo, tal como explicam Antunes e Alves (2004):

---

<sup>1</sup> “Qualidade apresentada pelas relações que se estabelecem no mercado de trabalho, caracterizada pela sua desregulamentação. (...). Ela se caracteriza pela diminuição e mudanças nas normas e leis que regem as relações de trabalho, que têm levado à redução do número de empregos regulares e aumento do trabalho temporário e parcial e dos subcontratados”. (EVANGELISTA, 2000, p. 158).

Há, entretanto, contrariamente à tendência anteriormente apontada, outra muito significativa e que se caracteriza pelo aumento do novo proletariado fabril e de serviços, em escala mundial, presente nas diversas modalidades de trabalho precarizado. São os terceirizados, subcontratados, *part-time*, entre tantas outras formas assemelhadas, que se expandem em escala global (ANTUNES e ALVES, 2004, p. 337)

Antunes e Alves (2004, p. 340-341) reafirmam que o desenvolvimento de variadas formas de trabalho é inerente a nova tendência expressa pelo crescimento do “trabalho em domicílio”, viabilizada “pela desconcentração do processo produtivo, pela expansão de pequenas e médias unidades produtivas”.

Essas análises nos permitem entender as razões do retorno dos alunos à escola. No Brasil constata-se o aumento de ofertas de trabalho nos setores de empregados domésticos e na construção civil, tipos de trabalho cuja tendência recebe a influência do conteúdo do trabalho, como expresso, pelos autores citados.

Ao incorporar – ainda que de modo também precário – aqueles que foram expulsos do mercado formal de trabalho, estes seres sociais se veem não mais como desempregados, plenamente excluídos, mas realizando atividades efetivas, dotadas de algum sentido social e útil. Mas devemos reiterar que essas atividades são funcionais ao sistema, que hoje se mostra completamente incapaz de absorver os desempregados e precarizados (ANTUNES e ALVES, 2004, p.340).

O trabalho em nível local, não pode ser compreendido desvinculado da tendência do capitalismo no mundo globalizado que implica a incorporação de força de trabalho nos setores de serviços, porém, essas demandas podem não garantir os direitos trabalhistas e sociais, na medida em que esse setor sofre as influências do mundo do trabalho precarizado e flexibilizado.

Feitas essas considerações em relação à exclusão/inclusão, sinalizamos que a modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA segue princípios e orientações político-pedagógicas que se entrelaçam com uma visão de homem e sociedade na direção de manutenção, conformação ou transformação dos sujeitos e da realidade em que vivem (FRIGOTTO, 1996).

## 1.2 A Educação de Adultos no Brasil: da Colônia ao Império

A Educação de Jovens e Adultos – EJA - recebeu ao longo da história da educação no Brasil, diversos nomes, tais como: educação de adultos, educação popular e educação informal “dependendo de como, por quem, e com que intuito ela é implementada” (GOMES, 2005 p. 20). No entanto, do ponto de vista oficial, a Educação de Jovens e Adultos a partir da LDB 9.394/96 passa a ser uma modalidade de ensino.

Esse tipo de modalidade de ensino desenvolveu-se de várias maneiras: educação formal e informal tendo em vista a aquisição pelos jovens e adultos de conhecimentos, competências técnicas, profissionais, sendo aplicada em vários espaços: escolares, locais de trabalho, instituições religiosas e movimentos sociais (GOMES, 2005).

A educação para pessoas adultas no Brasil não é tão recente como se pensa. Ela surgiu no cenário brasileiro com o ensino jesuítico durante o período do Brasil Colônia e sua finalidade inicialmente era a alfabetização e a catequese, a princípio ofertada aos povos indígenas e negros, mas também visava “*ensinar ofícios necessários à economia colonial*” (...) (SGROTT-RODRIGUES, 2002, p. 88, *grifos da autora*). O ensino de ofícios era realizado no próprio local de trabalho, de forma informal.

A educação jesuítica possuía um plano geral para o ensino para todas as escolas, regulamentado por um documento escrito intitulado *Ratio Studiorum* (1599) que continha regras práticas para as ações pedagógicas e administrativas aplicadas em colégios e seminários.

Esse plano privilegiou a formação das elites coloniais através de cursos de Humanidades, cursos de Filosofia, cursos de Teologia, sendo suas principais orientações: “a) a orientação universalista, baseada na literatura antiga e na língua latina; b) necessidade de complementação dos estudos na metrópole (Universidade de Coimbra)” (RIBEIRO, 1991, p 28).

A expulsão dos Jesuítas do Brasil no ano de 1759 pelo Marquês de Pombal gerou uma desorganização no sistema de educação que somente no período do Império retomou seu ordenamento em função das necessidades políticas e

econômicas deste período. A economia da agroindústria começou a dividir espaços com a implantação de “empreendimentos industriais públicos e privados”, para atender as necessidades da Metrópole (MANFREDI, 2002).

No período Imperial, as primeiras medidas educacionais públicas começaram em 1808 quando chegou a família real portuguesa ao Brasil. Neste período surgiram várias instituições de ensino público, começando pelas de nível superior com o objetivo de formar as pessoas para atender as necessidades do Exército e da Administração do Estado (MANFREDI, 2002)<sup>2</sup>.

Com toda a efervescência cultural<sup>3</sup> trazida pela corte portuguesa, desenhou-se a organização do ensino no período do Império de cima para baixo, como já foi dito começando pelo ensino superior - o ensino primário (primeiras letras) e secundário (propedêutico) tendo como objetivo preparar as elites para o ingresso no ensino superior, para entender a burocracia do Império ou para as funções vinculadas a política ligada ao trabalho intelectual, como ocorreu no Rio de Janeiro e Bahia (MANFREDI, 2002, p. 75); (SOARES, 2004).

Efetivada a Independência do Brasil em 1822, o Estado Nacional foi criado em 1824 e outorgou a Constituição Imperial que regulamentou “a *instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, inclusive para os adultos*” (SGROTT-RODRIGUES, 2006, p.88 *grifos da autora*).

A Constituição de 1824 vigorou num cenário que ainda prevalecia a produção agrícola de base escravocrata onde a educação escolar não recebia atenção das autoridades que detinham a hegemonia do poder no Império, não dando atenção à educação escolar para as crianças, os adolescentes e os jovens e adultos. O acesso à leitura e escrita era considerado inútil para os segmentos sociais compostos por escravos, povos indígenas e “caboclos”. Para estes bastava o trabalho, a oralidade, a obediência física e simbólica, e a violência (SOARES, 2004, p. 44).

No ano de 1827 foi aprovada uma nova lei estabelecendo que em todas as cidades devia-se implementar escolas de primeiras letras, fato desprezado pelos governantes. O ato Adicional à Constituição do Império de 1834 “colocou o ensino

---

<sup>2</sup> Rio de Janeiro (Academia de Marinha e as cadeiras de Anatomia e Cirurgia-1808 - Academia Militar Real - 1810; Curso de Agricultura – 1818; Academia de Artes -1820). Na Bahia (cadeiras de Cirurgia e Economia Política -1808; Curso de Agricultura -1812), dentre outros (MANFREDI, 2002).

<sup>3</sup> Criação da Imprensa Régia; Biblioteca Pública; Museu Nacional, dentre outros.

sob a jurisdição das províncias desobrigando o Estado Nacional de cuidar desse nível de ensino” (SAVIANI, 2004, p.5). As Províncias, entretanto, não possuíam condições financeiras e técnicas para implementá-lo, ocasionando o não desenvolvimento da educação pública.

O fato é que dessa descentralização *“Algumas poucas províncias dispensaram esforços para educar algumas crianças, jovens e adultos. Ao final do Império 82% da população, acima de cinco anos, era analfabeta”* (SGROTT-RODRIGUES, 2006, p.88 *grifos da autora*).

Conseqüentemente, até o período do Império bem pouco foi realizado pela educação de adultos ou mesmo para o sistema de educação no Brasil, porque a economia do país na época escravocrata não necessitava de mão-de-obra escolarizada e qualificada.

Logo, “a educação não era responsável pelo aumento da produtividade” (CUNHA, 1999 p. 9). O que aumentava a produtividade era o número de escravos considerados como as peças chaves, como força de trabalho para atender as necessidades da produção (FILHO, 2004, p. 22).

Ao final do Império foram criados cursos noturnos de ensino primário vinculados às associações civis, sem fins lucrativos. O ensino noturno, por um lado tinha como objetivo formar indivíduos eleitores, por outro visava atender as demandas específicas, sinalizando para o “preenchimento de objetivos próprios e de alternativas educacionais dadas a ausência sistemática dos poderes públicos neste assunto” (SOARES, 2002, p. 47).

No contexto econômico e político analisado, podemos dizer que após o sistema escolar desenvolvido pelos jesuítas e durante o período Imperial com a Constituição de 1824 que regulamentou o ensino primário gratuito incluindo os adultos, a educação de jovens e adultos não foi priorizada porque a principal preocupação era com o ensino voltado para as elites, e havia também o descaso do Estado com a preparação do cidadão.

Todavia, começam a ser desenvolvidas as primeiras instituições públicas, obedecendo às prioridades da corte portuguesa que são as instituições superiores. Neste processo, o ensino primário e o secundário se organizam como base para o ingresso nos cursos superiores. O ensino primário noturno sendo

ofertado por iniciativas de entidades civis, enquanto as elites vão abarcando as possibilidades de estudos em todos os níveis.

### 1.3 A Educação de Adultos na República

Na época da Proclamação da República, em 1889, no contexto político econômico brasileiro predominava a produção dos cafeicultores paulistas agro-exportadores e dos fazendeiros de Minas Gerais incrementando a política do café-com-leite que exerceu grande influência no país, tendo como meta atender seus interesses. As camadas populares não tinham uma participação efetiva, eram tomadas como massa de manobra dos produtores que os viam como ampliação da base de votos (FILHO, 2004).

No processo de incrementação da industrialização e da urbanização, as “pressões sociais em torno das questões da instrução pública se intensificam, difundindo-se o entendimento do analfabetismo como uma doença, uma vergonha nacional, que deveria ser erradicada” (SAVIANI, 2004, p. 6).

Durante a Primeira República, a Constituição Federal do Brasil de 1891<sup>4</sup> suprimiu a obrigatoriedade do ensino que já existia na Constituição Imperial, seus interlocutores tomaram a posição de condicionar o ato de votar a alfabetização. Desse modo, não assumiram a responsabilidade com a organização da educacional nacional, mantendo a descentralização em relação a responsabilidade pública da União para os Estados (Províncias) e para os Municípios, particularmente a instrução primária. A Constituição da República recuava ao Ato Adicional de 1834 (SANTOS, 2010, p. 46).

No Decreto nº 13/01 do ano de 1890 do Ministério do Interior foi decretada a Reforma Benjamim Constant que adota os princípios positivistas da “liberdade e laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária. Estava, quando a isto, seguindo a orientação do texto Constitucional”. Este processo,

---

<sup>4</sup> A união cabia legislar principalmente em relação ao ensino superior. Os Estados deveriam organizar seus sistemas educacionais. “Os Estados que fizeram empenho no sentido de acabar com o analfabetismo e de impulsionar o ensino primário, invocarão este artigo da Constituição a fim de implicar a união nestas iniciativas” (...). (SOARES, 2002, p. 46).

“atingia por força da descentralização, o ensino primário e secundário no Distrito Federal” (...) (RIBEIRO, 1991, p. 68).

Do ponto de vista pedagógico, essa reforma introduziu o ensino das ciências, substituindo a tradição humanista, tradicional e literária que dominava o ensino no Brasil. Assim, deveriam ser ministradas as ciências em consonância com a hierarquia positivista: “matemática, astronomia, física, química, biologia, sociologia e moral”<sup>5</sup>. Mas, na realidade, o que ocorreu foi a inclusão de matérias científicas às tradicionais. O ensino se tornou enciclopédico (RIBEIRO, 1991, p.69).

Ao longo do período da década de 1920 ocorreram movimentos dos educadores e da população reivindicando mais escolas e um ensino de qualidade acenando para resolver os índices do analfabetismo. Nesse processo vão sendo constituídas as bases para o desenvolvimento da educação em consequência da industrialização e urbanização das cidades. “O censo de 1920 indicou que 72% da população acima de cinco anos permaneciam analfabetas” (SGROTT-RODRIGUES, 2006, p. 88), ou seja, encontravam-se excluídas das escolas.

Nessa direção, as classes dominantes, apesar de reconhecerem a educação como direito de todos, não ofereciam as condições para que fosse assegurada, deslocando o eixo da responsabilidade da União para Estados e Municípios, mas particularmente para as pessoas, invertendo a lógica das responsabilidades, como exposto.

A elite brasileira apesar de estabelecer a educação como direito para todos, sem que fossem garantidas condições para sua efetivação, transfere o eixo da responsabilidade para cada indivíduo, passa a associar esse direito não cumprido pelo Estado a um dever educacional do futuro cidadão para com a sociedade, um dever educacional de preparar-se para o exercício da cidadania (HADDAD E PIERRO, 1974:63, apud SGROTT-RODRIGUES, 2006, p.88).

---

<sup>5</sup> “Comte não recomendou o ensino das ciências senão após os catorze anos. Até então, a criança deveria receber uma educação de caráter estético, baseado na poesia, na música, no desenho e nas linhas. Benjamin Constant incluía, já na escola de 1º grau a aritmética, a geometria prática e, na de 2º grau que iniciava aos treze anos, além destas, a trigonometria e as ciências físicas e naturais”. (RIBEIRO, 1991, p. 69).

O Brasil vivenciava mudanças econômicas, culturais e políticas de conteúdo liberal e não ofereceu incentivos e recursos necessários para implantar a educação como um todo e, principalmente, para a Educação de Adultos. Em 1921, a União admite a existência de escolas noturnas para adultos com duração de um ano (SOARES, 2002).

É importante indicar a luta desencadeada na década de 1920 em torno da defesa da educação pública integral e obrigatória indicando a necessidade de um sistema nacional de educação em oposição à escola dominada pelo clero que vinha desde a Colônia. Esta luta teve como interlocutores educadores liberais que em 1932 apresentaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, dirigido à população e também ao governo.

Por isso, o final da década de 20 e o início da década de 30 foram marcados pela pregação liberal da educação que defendia a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, bem como a laicidade e a co-educação. Essa pregação opunha-se à concepção dominante na educação, representada pelos católicos (GADOTTI, 2003,p.116).

A partir de 1930<sup>6</sup> (Revolução de Trinta), a Educação de Adultos teve como objetivo diminuir o alto índice de analfabetismo no Brasil que, segundo o IBGE, ficava em torno de 65% da população brasileira. Diante disso, a Constituição de 1934 *“reconheceu, pela primeira vez em caráter nacional, a educação como direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos”*. Ainda a Constituição de 1934 considerou o ensino primário extensivo aos adultos como responsabilidade e dever do Estado e direito do cidadão (SOARES. 2002, p. 51, *grifos do autor*).

A Constituição Federal outorgada de 1937, tratando da educação, mantém a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário. No âmbito geral, o momento histórico autoritário do Estado Novo engendrou uma nova reformulação do ensino, com base na reforma de conteúdo fascista, promovida por Gentile, na Itália (MANFREDI, 2002).

---

<sup>6</sup> Em 1931- vai sendo efetivado para o ensino secundário o regime de seriação vinculando-o a faixa etária, para passar para a série seguinte. Este fato abre caminho para uma concepção dividida (dual), em relação ao ensino regular e o ensino supletivo. (SOARES, 2002).

A referida Constituição proíbe também o trabalho dos adolescentes até 14 anos durante o dia e o trabalho de menores até 16 anos no período noturno, incentivando as entidades civis para organizarem a juventude, tendo em vista a disciplina moral e cívica. Comparando a Constituição Federal de 1937 com a de 1934 o fato principal foi que o Governo Federal passou a propiciar apoio financeiro e técnico aos Estados. Assim, o ensino primário passou a receber mais atenção, frente aos elevados índices de analfabetismo (SOARES, 2002, p.52-53).

Já ao final de 1940, a Educação de Adultos começou a receber uma atenção especial. Esse processo teve início em 1938, através da criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP, cujas pesquisas apontavam os elevados índices de pessoas analfabetas, sinalizando a locação de recursos para a ampliação da educação primária, incluindo o ensino supletivo que atendesse os adolescentes e adultos (SGROTT-RODRIGUES, 2006).

Os recursos para a Educação de Adultos no Brasil foi regulamentado pelo Decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945, designando a concessão de recursos federais para o ensino primário. No artigo 4º, inciso 2, é explicitada a importância de 25% de auxílio federal para o ensino primário de adolescentes e adultos, observados os termos de um plano geral de ensino supletivo, aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde, criado em 1930<sup>7</sup> (SOARES, 2002, p. 54).

É importante acrescentar que no período do pós-guerra no plano internacional, surgem ações da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), demonstrando ao mundo as desigualdades sociais. Neste contexto ocorreu a 1ª Conferência de Educação de Jovens e Adultos na Dinamarca. Em seguida outros movimentos foram surgindo entre eles destacamos a 5ª Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA, ocorrida em 1997, na Alemanha. A partir da 1ª Conferência são implementadas campanhas sobre a importância da educação de Jovens e Adultos, considerando-a fundamental para o desenvolvimento dos países subdesenvolvidos. **“A partir de então a educação de adultos tornou-se independente da educação elementar”** (SGROTT-RODRIGUES, 2006, p. 89, **grifos da autora**).

---

<sup>7</sup> Esses recursos possibilitarão: a expansão do ensino primário e da Campanha Nacional de Alfabetização nos anos de 1940. (SOARES, 2002, p. 54).

Nos anos de 1946 a 1958 a Educação de Adultos desenvolveu-se através de campanhas de âmbito nacional e ações fundamentalmente voltadas para erradicar o analfabetismo e ao mesmo tempo qualificar, minimamente, a mão-de-obra (ler, escrever e contar) para atender aos projetos nacionais.

As primeiras campanhas denominadas de “Cruzadas”, foram: Campanhas de Educação de Adolescentes e Adultos (1947) que era dirigida para a população do meio rural prevendo a realização da alfabetização apenas em três meses e a “condensação do curso primário em dois períodos de três meses. A etapa seguinte da ‘ação em profundidade’ se voltaria para o desenvolvimento comunitário e para o treinamento profissional” (SOARES, 2004, p. 101).

Em virtude dos resultados, nem sempre positivos, a Campanha de 1947 foi substituída pela Campanha Nacional de Educação Rural (1952). Estas duas campanhas foram extintas em 1963. Porém a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958) reduziu o número de analfabetos dos indivíduos acima de cinco anos de idade para 46,7% (SGROTT-RODRIGUES, 2006); (SOARES, 2004).

A Constituição de 1946 determinou à União a elaboração da Lei de Diretrizes da Educação Nacional que foi sancionada em 1961, após treze anos de discussão, garantindo o direito e o dever da educação para todos. Entretanto, é necessário entender que “a escola continuava privilégio de classe. A origem socioeconômica do estudante continuava determinante (...)” para, o ingresso e permanência dos alunos na escola (GADOTTI, 2003, p.120).

Esse fato pode ser constatado no tocante a Educação de Jovens e Adultos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 4.024/61 que apontava a diferenciação e flexibilização entre o ensino primário regular e as ações relacionadas aos educandos que queriam estudar, após os sete anos: “Para os que iniciarem depois dessa idade, poderão ser formadas classes especiais (aceleração) ou cursos supletivos correspondentes ao nível de seu desenvolvimento” (SOARES, 2002, p. 54).

A referida lei determinava aos educandos maiores de 16 anos a obtenção de certificação de conclusão do Curso Ginásial através de exames em Madureza, sem que tivessem estudado em escolas regulares, assim como para os maiores

de 19 anos foram permitidos exames para a conclusão do curso colegial (SOARES, 2004).

É apenas no final de 1940 que a Educação de Jovens e Adultos passou a obter uma atenção especial recebendo recursos da União. Entretanto, constata-se que seu desenvolvimento deu-se de forma separada da educação primária e secundária regular, podendo ser implementada através de exames.

Cabe acrescentar que a EJA ficou limitada a campanhas de curta duração de ensino, demonstrando a ausência de políticas públicas efetivas que propiciassem um ensino de qualidade para todos, favorecendo a continuidade dos estudos para que as classes trabalhadoras pudessem ter as mesmas condições de acesso e permanência no ensino.

Pode-se afirmar que estas campanhas visavam superar os elevados índices de analfabetismo no Brasil, acenando para um aspecto positivo, porém limitado, além de atender as necessidades econômicas e políticas dos grupos da classe dominante.

No ano de 1964 os militares tomam o poder político para estabelecer uma estratégia de desenvolvimento calcada em grandes projetos nacionais, atrelada ao capital internacional, difundindo a ideologia da segurança nacional que visava o combate das idéias progressistas e as ações dos partidos e movimentos sindicais e sociais que lutavam por transformações econômicas e sociais (RIBEIRO, 1991).

Antes do golpe militar, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - Lei nº 4.024/61, trazendo em seu bojo a concepção humanista moderna. “Concepção esta, hegemônica entre as correntes que defendiam a escola pública, sobre a concepção humanista tradicional vertente religiosa dominante no grupo católico que defendia a escola particular” (RIBEIRO, 1991, p. 148).

Fazendo uma comparação aproximada da pedagogia tradicional (humanista tradicional) com a pedagogia nova (humanista moderna), observa-se que a primeira aponta como função da escola a preparação dos indivíduos para desempenhar os papéis considerando suas aptidões pessoais. Para tanto, os alunos são levados a “aprender a se adaptar aos valores e às normas vigentes na

sociedade de classes através do desenvolvimento da cultura individual” (LUCKESI, 1991, p. 55).

Luckesi (1991) acrescenta que é preciso compreender que a pedagogia tradicional difundia que na sociedade existem oportunidades iguais para todos. Neste aspecto, sabemos que no mundo capitalista as oportunidades educacionais, quando favorecem os jovens e adultos limitam-se a um ensino de curta duração, com conteúdos desligados do cotidiano da vida dos alunos.

Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano dos alunos e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual (LUCKESI, 1991, p. 55).

A tendência liberal renovada destaca a aprendizagem da cultura tendo por base o desenvolvimento de aptidões de cada indivíduo. Nessa concepção a educação é entendida como processo interno (diferente da tendência liberal tradicional), que destaca os aspectos externos da aprendizagem partindo das “necessidades e interesses individuais necessários para a adaptação ao meio. A educação é a vida presente, é a parte da própria experiência humana” (LUCKESI, 1991, p.55). O autor ainda esclarece que a educação desenvolve o ensino tendo como centro o educando<sup>8</sup>.

A Lei nº 4.024/61 facultou a diferenciação e flexibilização do curso ginásial e colegial secundário de curta duração, mediante a possibilidade de certificação de conclusão destes cursos através de exames minimizando as condições para o processo de ensino-aprendizagem dos jovens e adultos. Analisando esta Lei, Saviani (2004), destaca suas limitações, entre estas a justificativa da desigualdade social:

Assim, à parte as diversas limitações da lei, basta lembrar que o próprio texto incluía expressamente, entre os motivos de isenção da responsabilidade quanto ao cumprimento da obrigatoriedade escolar, o ‘comprovado estado da pobreza do pai ou responsável’ e a ‘insuficiência de escolas’. Reconhecia-se, assim, uma realidade limitadora da democratização do acesso ao ensino

---

<sup>8</sup> A tendência liberal progressista de caráter pragmático esta é a posição defendida pelos pioneiros da Educação Nova. Na atualidade, destaca-se a posição de Jean-Piaget (LUCKESI, 1991).

fundamental, sem dispor os mecanismos para superar essa limitação (SAVIANI, 2004, p.6).

Essa diferenciação nos leva a reafirmar que para os Jovens e Adultos dos grupos das classes trabalhadoras bastava um certificado e não a apreensão dos conteúdos científicos para que pudessem compreender e atuar no mundo como sujeito de transformação.

No período de 1958 a 1960, emerge no Brasil, os Movimentos de Educação Popular - MEP, preocupados com as questões da educação, que se movimentam no seio dos setores progressistas da Igreja Católica, tendo como “objetivo mais amplo era o de que a população adulta tomasse parte ativa na vida política do país. Para tanto, novos métodos de alfabetização precisavam ser criados” (RIBEIRO, 1991, p. 150).

Dentre esses Movimentos de Educação Popular - MEP destacam-se: Os Centros Populares de Cultura - CPC, ligados à União Nacional dos Estudantes – UNE, surgido em 1961; os Movimentos de Educação de Base - MEB, surgidos também em 1961, vinculados à Confederação Nacional dos Bispos Brasileiros - CNBB e ao governo da União.

Destacamos, dentre esses movimentos de educação, a concepção e prática de alfabetização desenvolvida pelo educador Paulo Freire que alfabetizava em 40 horas. Este Educador elaborou a Pedagogia Libertadora em oposição a Pedagogia Tradicional de cunho liberal<sup>9</sup>, denominada por Freire como “bancária”, que a entendida como instrumento de dominação política, nas palavras de Freire.

A educação como prática da dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que, em seu marco ideológico (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam), é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão (FREIRE, 2005, p. 76).

Do debate desenvolvido por Paulo Freire em relação à pedagogia tradicional instaurou-se uma fecunda discussão envolvendo a educação brasileira, sobretudo em relação às concepções pedagógicas que se mantêm até aos

---

<sup>9</sup> “A doutrina liberal apareceu como justificção do sistema capitalista que, ao defender a predominância dos interesses individuais da sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção, também denominada sociedade de classes. A pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria desse tipo de sociedade”. (LUCKESI, 1991, p.54).

nossos dias, revigorando a Educação de Jovens e Adultos. Neste sentido, em oposição à pedagogia tradicional, Freire apresenta a pedagogia libertadora, comprometida com a libertação do homem.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2005, p. 77).

A concepção de educação libertadora é mediada pelo diálogo e tem como objetivo a conscientização. Assim, “a conscientização coloca-se, para ele, como o ‘des-velamento’ da realidade mitificada” (ROMÃO, 2002, p.89). Ainda o autor esclarece que “em Paulo Freire, a ‘consciência ingênua’, pela ação educativa libertadora, transforma-se em ‘consciência crítica’ (‘consciência possível’)”. Esta pedagogia requer na prática da escola, os seguintes processos.

1º) O sujeito da criação cultural e, portanto, da construção do conhecimento é coletivo. Não há processo gnosiológico fora das relações grupais.

2º) O currículo de qualquer programa educacional constrói-se a partir das necessidades naturais e históricas; ou seja, a partir das determinações inscritas na natureza e no processo de construção social.

3º) Se a compreensão crítica das determinações naturais e sociais visa a uma intervenção mais qualificada para a conservação ou transformação da realidade, o processo educacional passa a ser eminentemente político (ROMÃO, 2002, p.131).

A educação libertadora não aponta para uma educação profissional, mas pode ser aplicada em qualquer tipo de formação, desde que assumida em sua concepção e metodologia problematizadora ou dialógica. É dialógica porque a ação do educador trabalhando em equipe interdisciplinar os temas geradores problematiza a realidade e por meio do diálogo possibilita a conscientização e ação do educador e educando, visando a transformação da situação de opressão em que se encontram os setores das camadas populares (FREIRE, 2005).

É necessário distinguir a educação popular aqui tratada como uma concepção, diferente da educação de adultos ofertada pelo Estado. Os seus princípios epistemológicos partem do respeito à cultura e ao senso comum dos

setores populares, pela mediação do método, problematizando o senso comum (consciência ingênua) na perspectiva da construção da consciência crítica e da práxis transformadora (ROMÃO, 2002).

Em 1958, no 2º Congresso Nacional de Educação, realizado em Recife, surge a ideia de criar um programa permanente para alfabetização de adultos. Entre os anos de 1963 a 1964, o Presidente João Goulart lança um programa de reformas (Agrária, Política, Universitária, Constitucional), permitindo a participação política da população. Nesse contexto econômico-político, ganha corpo em 1963, o Plano Nacional de Alfabetização dirigido por Paulo Freire. De fato, o Plano assumia as ideias de uma educação libertadora e suas ações eram vinculadas aos Movimentos Populares que valorizavam a cultura popular e a conscientização político-social. Todavia, essa ideologia era incompatível com a dos militares e foi extinto com o golpe militar de 1964 (SGROTT-RODRIGUES, 2006).

A Educação Popular tinha proposições opostas à educação oficial do Governo Militar. A primeira explicita sua finalidade política de compromisso com os oprimidos e é mediada por uma concepção e método voltado para compreender a realidade e nela atuar como sujeito de transformação, visando à humanização de todos.

Em sintonia com os interesses militares, grupos sociais recriam A Cruzada do ABC – Ação Básica Cristã (ligada a uma instituição protestante), cuja proposta tinha o caráter assistencialista, porém sucumbiu quando os militares perceberam que era incompatível com suas ideologias. Tomam iniciativas no âmbito da Educação de Adultos criando as bases para a organização da educação, permeada pela pedagogia tecnicista, “subordinando a educação à sociedade como função a preparação de (...) (mão-de-obra para a indústria” (LUCKESI, 1991, p. 55-56).

Em 1969, pela Lei nº 5.379, o governo militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, que vigorou de 1971 até 1985 e funcionava com uma estrutura separada do MEC. Este movimento foi proclamado mediante grande campanha de massa, difundindo a ideia de que “a alfabetização perdeu o caráter técnico e passou a vender a ideia que com alfabetização o mercado iria

*contar com amplos contingentes de força de trabalho alfabetizada*” (PAIVA, 1982, p. 100 apud SGROTT-RODRIGUES, 2006, p. 90, *grifos da autora*). Estas autoras explicitam o processo de funcionamento do MOBRAL.

Para a operacionalização da campanha, recrutaram pessoas sem que estivessem preparadas para o magistério, não havia a preocupação *com fazer e saber docentes*. Os métodos e material assemelhavam-se aos que os movimentos sociais haviam anteriormente propostos, era só uma semelhança, pois a essência da proposta era voltada para modelo de modernização e desenvolvimento do país (SGROTT-RODRIGUES, 2006, p. 90, *grifos da autora*).

Retomando a análise pela via da Constituição Federal de 1967 “mantém a educação como direito de todos (...) e, primeira vez, estende a obrigatoriedade da escola até os 14 anos” (SOARES, 2002, p.56). Segundo o autor, este entendimento inclui a categoria dos adolescentes para efeito da escolarização apropriada. Este conceito favoreceu o surgimento de outra faixa etária - até 15 anos. O conceito de jovem apresenta-se como necessidade e referência para o Ensino Supletivo.

Em 1971, através da Lei nº 5.692, foi determinada as diretrizes para o ensino de 1º Grau com oito anos de duração e o 2º Grau com três anos de duração. Estas medidas estão em sintonia para a manutenção do projeto político-econômico dos militares que se mantinha pela coerção “*tinha tarefa concreta a eliminação dos obstáculos à expansão do capitalismo internacional agora em sua forma monopolista*” (RIBEIRO, 1991, p. 160, *grifos da autora*).

A Lei 5.692/71 estabeleceu a organização do ensino como um todo, instituindo a “profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário.” O ensino de 2º Grau tinha a meta de contribuir com a economia internacional, por essa razão determinava “ao sistema educacional a atribuição de preparar os recursos humanos para a absorção pelo mercado de trabalho” (MANFREDI, 2002, p.105).

Na visão de Saviani (2004, p. 7) a profissionalização universal foi justificada para superar a dualidade da educação, esta justificativa é por ele analisada como forma de distinguir “entre terminalidade ideal ou legal”. A terminalidade ideal corresponde a escolaridade total entre o primeiro e segundo graus de onze anos.

A terminalidade legal visava a antecipação da formação profissional, como forma de assegurar a todos os educandos “mesmo aqueles que não cheguem ao segundo grau ou não o completam o primeiro grau, saiam da escola com algum preparo profissional para ingressar no mercado de trabalho”.

A profissionalização compulsória agregou a educação geral e formação profissional, mas não chegou a ser implementada no sistema de educação como um todo devido aos problemas institucionais, econômicos e políticos, entre estes a falta de recursos para prover as escolas das condições materiais e humanas, para dar suporte ao ensino.

Esta lei foi sendo flexibilizada até a criação em 1982 da Lei nº 7.044, fundamentando o processo de separação entre formação geral e educação profissional, reinstalando a dualidade no ensino, ou seja, formação geral separada da educação profissional, indicando as formas diferenciadas de educação para as elites e para os menos favorecidos (MANFREDI, 2002, p. 105).

É importante para este trabalho analisar que os governantes militares regulamentaram pela primeira vez o Ensino Supletivo, no Capítulo IV, da Lei nº 5.692/71 – voltado para a Educação de Jovens e Adultos. Este tipo de ensino estava de certa forma, relacionado ao ensino denominado regular, mas se desenvolvia de modo independente, tendo como função a suplência; o suprimento; a aprendizagem e a qualificação, modificando a idade para a entrada dos educandos nos cursos e exames de curta duração, como é analisado por Soares, a partir do Parecer 699/72 (de autoria do Conselheiro Valmir Chagas).

Esse Parecer destaca quatro funções do então ensino supletivo: a *suplência* (substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito a certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos e de ensino de 2º Grau para maiores de 21), a *suprimento* (complementação do inacabado por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização), a *aprendizagem e a qualificação*. Elas se desenvolviam por fora dos então denominados ensinos de 1º e 2º Graus regulares (SOARES, 2002, p. 58, *grifos do autor.*)

A organização do Ensino Supletivo ficou sob a responsabilidade do Departamento do MEC entre os anos de 1973 a 1979, posteriormente transformada em Subsecretaria de Ensino Supletivo - SESU, esta subsecretaria

estava subordinada à Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. Nesse processo coube às Secretarias Estaduais de Educação desenvolver o Ensino Supletivo, ficando a alfabetização a cargo das Prefeituras.

O Ensino Supletivo podia ocorrer à distância, por correspondência, ou seja, os cursos e exames cujas horas de estudos podiam ser adaptadas de acordo com os tipos e interesses dos alunos. O que impõe uma grande flexibilidade nos currículos e anos de estudos (SOARES, 2002).

Os Cursos Supletivos foram implantados nos Centros de Ensino Supletivo - CES, ofertando cursos abertos onde os educandos podiam continuar os estudos posteriores as séries iniciais de primeiro grau, incluindo os educandos egressos do MOBREAL. Além disso, ofertava os exames para o 1º Grau (SOARES, 2004, p. 104).

Reafirmamos que além das campanhas aligeiradas voltadas para a alfabetização como o MOBREAL e o Ensino Supletivo como instrumento principal para atender os Jovens e Adultos, mediante cursos e exames, nem sempre estas campanhas estavam vinculados com a escolarização. Cabe ressaltar, como positividade a intencionalidade de vinculação da educação geral e profissional.

No período da redemocratização do país expande-se a luta popular em defesa das liberdades democráticas e por eleições gerais. Em 1985, os governos civis voltam a comandar o Estado Nacional, tendo início a democratização das relações sociais, com a participação dos movimentos sociais, partidos políticos e movimentos sindicais. Este processo culmina com a discussão da Constituição Federal aprovada em 1988, que determinou a elaboração de uma nova LDB.

Vale salientar que, após a V Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos - CONFINTEA, a qual possibilitou a aproximação dos segmentos sociais envolvidos com a EJA, originou-se a instalação do Fórum Nacional e os Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos, onde foram realizados os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA, no Rio de Janeiro - RJ em 1999; Campina Grande - PB em 2000 durante o qual se discutiu o conceito de alfabetização e a relação de parcerias entre as instituições envolvidas com a EJA; e em São Paulo - SP “tendo como tema central

O Plano Nacional de Educação - PNE – a quem cabe cumprir?” (SOARES, 2004, p. 10).

Em 1985, o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL foi substituído pela Fundação Educar que agregava os projetos para alfabetização de jovens e adultos. Entretanto, o então Presidente Fernando Collor de Mello extinguiu esta fundação que era responsável por supervisionar e acompanhar os Estados e programas que recebiam recursos para a alfabetização, destituindo o governo de qualquer responsabilidade em relação à Educação de Jovens e Adultos - EJA (SGROTT-RODRIGUES, 2006).

Antes do “*impeachment* Collor” criou-se o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC, tendo em vista transferir recursos aos municípios e demais instituições para atender a alfabetização. O Presidente Itamar Franco abandonou este programa para criar em 1994 o Plano Decenal que tinha como objetivo alfabetizar 3,7 milhões de pessoas (SGROTT-RODRIGUES, 2006).

O governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso lançou o Programa de Alfabetização Solidária - PAS. Criado em 1997 com objetivo de erradicar o analfabetismo no Brasil. Esta campanha vigorou atrelada aos empresários com a participação das Universidades. Verifica-se, que mais uma vez, procurou-se resolver o problema do analfabetismo mediante campanhas aligeiradas sem uma continuidade e separadas da Educação Básica e não trouxe fortalecimento para a educação de jovens e adultos no Brasil.

Pode-se dizer que a Educação de Jovens e Adultos foi conceituada, principalmente, como processo de alfabetização, cujos processos educativos foram tratados com propostas pedagógicas emergenciais de curta duração, negando o direito de uma concepção de alfabetização que vá além do uso de palavras dissociadas das realidades vivenciadas por estes sujeitos.

Por sua vez, o ensino supletivo, em muitos casos, seguiu esta mesma orientação, negando o direito aos trabalhadores a um ensino de qualidade como processo que contribui para a compreensão de si mesmo e da realidade, tendo em vista sua transformação.

#### 1.4 Marcos regulatórios da Educação de Jovens e Adultos: A LDB

Um marco regulatório significativo para se compreender a Educação de Jovens e Adultos nas últimas décadas é a Constituição Federal de 1988, que traz em seu bojo dois aspectos importantes, a saber: a) “a questão da garantia da gratuidade dessa modalidade de ensino no nível fundamental; e b) “o destaque para o enfrentamento do analfabetismo como um dos objetivos de um Plano Nacional de Educação (art. 214. 4º)” (IRELAND, et. al, 2005, p.92).

Esses aspectos citados pelos autores sinalizam para a obrigatoriedade do Estado em ampliar a oferta pública do ensino fundamental e a necessidade de cumprimento das metas do PNE – Lei nº 10.172/2001, para enfrentar o analfabetismo: dez milhões de jovens e adultos em cinco anos (MENDONÇA, 2002).

Seguindo as orientações da Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – nº 9.394/96. Título III – Do Direito à Educação e do Dever do Estado, constata-se alguns avanços que esta lei trouxe para a educação, com forte impacto na EJA.

Art. 4º (...)

I- ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso.

(...)

VI- oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando.

VII- oferta de 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 (BRASIL, 2008, p. 29).

Como podemos observar o Art. 4º destaca a responsabilidade do Estado com a EJA; possibilidade de construir a proposta pedagógica considerando às condições do educando e “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades, adequadas às suas necessidades e disponibilidade, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência” (IRELAND, et. al, 2005, p.92).

Todavia, na Seção V, nos Artigos 37 e 38 a LDB reproduziu num novo contexto histórico e pedagógico a “pedagogia das competências”. A Lei nº

5.692/71 tratou da EJA com a oferta de cursos e exames, como destacamos, abaixo.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

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

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

§ 1º Os exames a que se refere *este artigo realizar-se-ão*:

I- no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de 15 anos;

II- no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 2008, p. 41, *grifos nossos*).

Nesse contexto, os autores afirmam que na legislação vigente a Lei nº. 9.394/1996 a Educação de Jovens e Adultos - EJA adquiriu uma definição que explicita sua especificidade mediada pela definição de modalidade de ensino, integrada a Educação Básica, mas que possui um perfil próprio, dada a natureza dos educandos: jovens e adultos.

A EJA é uma modalidade de Educação Básica, nas suas etapas fundamental e médio. O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com características próprias (PARECER CNE/CEB nº 11/2000 apud IRELAND, et. al, 2005, p. 92).

## 1.5 Aspectos pedagógicos

A definição de uma proposta pedagógica para os Jovens e Adultos requer que indaguemos: Quem são os alunos da EJA?

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para uma grande parte da população desfavorecida econômica e social e culturalmente (BRASIL, 2007, p. 11).

Das características gerais apresentadas dos Jovens e Adultos, Ireland et. al, (2005, p. 93), referindo-se a proposta pedagógica, entende que deve ter como princípio o conhecimento dos sujeitos que atuam nessa modalidade de ensino, não sendo, portanto, a escola um espaço de transmissão de conhecimentos prontos e acabados, elaborados de cima para baixo, mas deve comprometer-se com a capacidade de pensar juntamente com os outros, tendo o aluno no centro da proposta pedagógica da escola, o que indica a diferença da terminologia “adolescente”, que é utilizado no ensino regular, enquanto “jovem” utilizado na EJA.

Ademais, os autores reconhecem o educando como eixo da organização da modalidade escolar devendo caminhar em direção contrária as propostas escolares vigentes, citando como exemplos: tempo escolar negociado com os alunos; respeito possível para o aluno que trabalha; respeito ao tempo de aprendizagem dos conhecimentos pelos alunos – não se detendo exclusivamente ao calendário oficial; entendimento do espaço para a apropriação dos conhecimentos para além da sala de aula, procurando a integração da escola com o dia-a-dia dos educandos na luta pela sobrevivência no campo do trabalho, da família, e aos grupos que pertencem (IRELAND, et. al, 2005, p.93-94).

Esses mesmos autores trazem à tona o que consideram uma das maiores preocupações na construção da EJA como política pública o distanciamento entre os currículos e o mundo do trabalho. Assim, inferem-se a complexidade desta relação, posto que, em muitos casos, o problema é tratado de forma reducionista,

na mera perspectiva do emprego, negando a dimensão ontológica do trabalho “como constituinte do sujeito na sua totalidade”, como melhor explicitam os autores:

Pensar as categorias relacionadas ao trabalho no campo da EJA implica em desmitificar concepções alienantes que colocam os indivíduos na condição de meros reprodutores. O lugar do trabalho na vida do jovem e adulto precisa ser o lugar do ser, onde se realiza enquanto produtor de si mesmo e produtor da cultura (IRELAND, et. al, 2005, p.97).

A discussão sobre a relação entre Educação de Jovens e Adultos e trabalho, é amparada pela LDB no art. 2º, “a educação, dever da família e do Estado, deve ter por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”, e também no § 2º do art. 1º, da mesma lei “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social (BRASIL, 2008, p.28).

Nesse sentido a formação para a cidadania não deve restringir-se à prática e aos discursos políticos, mas deve exigir a preparação e o domínio dos conhecimentos, das tecnologias e de técnicas profissionais que possibilite a compreensão da realidade e oportunize a inclusão social (IRELAND, et. al, 2005).

Nosso entendimento é de que a relação entre educação para jovens e adultos e trabalho foi impulsionada pelo Governo Federal, através do Programa Nacional de Educação Profissional de Nível Técnico Integrada ao Ensino Médio – PROEJA.

## CAPÍTULO II

### HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A Educação Profissional surgiu no cenário nacional com o objetivo de preparar para o trabalho, atendendo crianças, jovens e adultos pertencentes aos grupos sociais, inicialmente denominados pobres e desvalidos da sorte, posteriormente agregando aos setores das classes menos favorecidas da sociedade, na perspectiva de inclusão no mundo do trabalho.

#### 2.1 A Educação Profissional: da Colônia ao Império

Segundo Manfredi (2002, p. 66-67), a educação voltada para formar para as “profissões” teve início com os povos indígenas no Brasil. O preparo para o trabalho nas tribos ocorria mediante a observação associada à prática, onde os mais velhos instruíam os mais novos por meio da repetição das atividades que desempenhavam nestas tribos (pesca, agricultura, entre outras). Havia segundo a autora, a integração entre os “saberes” e “fazeres”.

No período colonial, vigorava a economia agroindustrial de base açucareira, tendo como mão-de-obra os escravos e trabalhadores livres, estes últimos, exerciam trabalhos de direção nos engenhos que produziam açúcar. Assim, justificam-se as práticas de educação de ofícios realizadas de modo informal para “qualificar” mão-de-obra, no próprio lugar de trabalho (MANFREDI, 2002).

Do ponto de vista político-pedagógico a educação para aprendizagem dos ofícios, inicialmente era dirigido pelos Jesuítas. Este tipo de educação era realizado nos colégios e residências dos jesuítas sediados nos principais centros urbanos, constituindo-se nos primeiros “núcleos de formação profissional”, realizados nas “escolas oficinas”, formando artesões e outros ofícios destinados

às pessoas que viviam do trabalho manual, como: Carpintaria, ferraria, construção de edifícios, embarcações, produção de tijolos, dentre outros (MANFREDI, 2002); (RIBEIRO, 1991).

No Brasil Imperial, no sistema escolar de âmbito público, foi desenvolvido um tipo de educação paralela, separada do secundário e do superior, tendo como objetivo preparar mão-de-obra para as atividades requeridas pela produção que foi ampliada, para além da agroindústria, ou seja, baseada na implantação de indústrias que visavam atender as necessidades do comércio em Portugal. As atividades ensinadas vinculavam-se à formação de “artífices para as oficinas, fábricas e arsenais” (MANFREDI, 2002, p.75).

Assim, a Educação Profissional, no Império, possuía como objetivo preparar mão-de-obra para compor uma “força de trabalho” com a finalidade de atender a produção voltada para o sistema de trocas, para subsidiar as atividades comerciais demandas pela metrópole – Portugal.

Desse modo, a Educação Profissional era realizada: a) nas Academias Militares (Exército e Marinha); b) em entidades filantrópicas, associações civis. Cabe ressaltar, que desde o período colonial, os arsenais da Marinha necessitavam de mão-de-obra, passando a ensinar ofícios “aos menores dos setores mais pobres e excluídos da sociedade: os órfãos, os abandonados, os desvalidos”. O padrão de educação começou pela educação/ensino de ofícios, nos cais, hospitais e como já nos referimos nos arsenais da Marinha e Exército (MANFREDI, 2002, p.76).

Nas décadas de 1840 até 1856, foram criadas as Casas de Educandos Artífices por dez governos provinciais. Essas instituições adotaram a hierarquia, disciplina e o modelo de aprendizagem de ofícios a partir da experiência do Exército e Marinha. Os educandos atendidos pertenciam à classe social menos favorecida, entre estas: crianças e jovens em estado de mendicância, órfãos e os desvalidos da sorte. Essas Casas eram vistas como “obra de caridade” (MANFREDI, 2002, p.76- 77).

Os Liceus de Artes e Ofícios (1858-1886), cuja criação deu-se em sete centros urbanos ocorreu pela iniciativa das entidades da sociedade civil e mantidas com as doações de seus sócios (nobres, fazendeiros, comerciantes e

de pessoas que trabalham no Estado) e com as verbas governamentais. O ingresso nos liceus era aberto, porém, proibido aos escravos (MANFREDI, 2002, p. 77).

Diante de todos os aspectos apresentados é imprescindível compreender que estava se desenhando nesse período para o ensino público e o ensino privado duas concepções de educação, a saber:

Durante o Império, tanto as práticas educativas promovidas pelo Estado como a da iniciativa privada pareciam refletir duas concepções distintas, mas complementares: uma de natureza assistencialista e compensatória, destinada aos pobres e desafortunados, de modo que pudessem, mediante o trabalho, tornar digna a pobreza; a outra dizia respeito à educação como veículo de formação para o trabalho artesanal, considerado qualificado socialmente útil e também legitimador da dignidade da pobreza (MANFREDI, 2002, p.78).

Portanto, as redes de instituições apresentavam a dualidade do ensino como expressão da divisão social do trabalho. Um voltadas para formar mão-de-obra requerida pelas demandas da produção e burocracia das instituições do Estado, construídas para os pobres. As instituições de ensino voltadas para as elites proporcionavam possibilidades de estudos em todos os níveis.

Ainda, Santos (2010) informa que as primeiras intenções governamentais acerca do Ensino Profissional, surgem mediante a instituição do Colégio das Fábricas, no Rio de Janeiro, criada por D. João VI, em 1809, após a liberação dos empreendimentos industriais. As fábricas no Brasil até então eram proibidas mediante ao Alvará Régio de 1808. Segundo o autor acima mencionado essas escolas possuíam caráter assistencialista, por abrigar órfãos trazidos pelas frotas nas quais a família real veio para o Brasil.

## **2.2 A Educação Profissional na República**

A história nos revela que o Brasil República teve três períodos, a saber: a Primeira República (1889-1930); a Segunda República (1946–1963), e a Nova República (1900-2000).

As primeiras décadas da Primeira República Brasileira foi palco de profundas mudanças socioeconômicas, entre as quais, destacamos: “extinção,

consolidação do projeto de imigração e pela expansão da economia cafeeira” (MANFREDI, 2002, p. 79). Assim, o Brasil ingressava no processo de industrialização e urbanização. Surgiram novas indústrias e centros urbanos que passaram a exigir o desenvolvimento de obras de infraestrutura, como transportes e construção civil, gestando a necessidade de mão-de-obra qualificada.

Nesse contexto a Educação Profissional ganhava novas formas, as poucas escolas que atuavam formando para os ofícios artesanais e manufatureiros, são substituídas por uma rede de escolas mantidas por governos: estadual e federal. Os educandos destas escolas não eram apenas os pobres e os “desafortunados”, agregaram-se pessoas que pertenciam aos setores populares que viviam nas cidades que se transformariam em trabalhadores assalariados (MANFREDI, 2002, p. 79-80).

Desse modo, a oferta de Educação Profissional foi ampliada passando a ser executada pelos governos: federal, estaduais e pela iniciativa privada e confessional através das Escolas Salesianas<sup>10</sup>. A primeira foi fundada em 1883, em Niterói/RJ. É importante registrar que houve também iniciativas por parte dos trabalhadores organizados em sindicatos (uniões) que lutavam em prol de projetos educativos diferenciados da esfera estatal e religiosa, como o ideário dos anarquistas, que entendiam que a educação era um veículo de formação de novas mentalidades e ideais revolucionários (MANFREDI, 2002, p. 91).

Santos (2010) argumenta que esse tipo de pensamento, além de outros, converteu-se em novas medidas educacionais. Assim sendo, o Ensino Profissional no Brasil nas escolas públicas precisamente na rede federal de ensino foi oficialmente estabelecido na Primeira República tendo como marco o Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, instituído pelo Presidente da República, Nilo Procópio Peçanha. A partir de então essas instituições ficaram agregadas e mantidas pelo Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria.

Kuenzer (1997, p. 13), com base nos estudos de Cunha argumenta que estas escolas não podem ser consideradas como decorrente da necessidade de

---

<sup>10</sup> Trata-se dos liceus de artes e ofícios organizados e mantidos pela ordem dos padres salesianos. Ofereciam educação geral, com predominância da religiosa e a formação profissional para os ofícios de tipografia, encadernação, marcenaria, alfaiataria e sapataria, fundição de tipos de marmoraria. (MANFREDI, 2002, p. 89).

formação de mão-de-obra qualificada, haja vista, que o desenvolvimento industrial estava começando.

O Decreto em tela criou em 19 capitais do Brasil as Escolas de Aprendizes e Artífices<sup>11</sup>, sob a responsabilidade do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, e ofertavam o Ensino Profissional. Nestas escolas, os ofícios a serem ensinados deveriam atender as especificidades do desenvolvimento local, como explica Kuenzer:

Isto significa que a maioria das escolas de aprendizes artífices, localizou-se em estados onde praticamente não existiam indústrias, em decorrência do que se voltaram antes para a qualificação de artesões do que para a qualificação de profissionais para a indústria (KUENZER, 1997, p. 13).

Ressaltamos, em acordo com Manfredi (2002, p. 94) que na Primeira República foi gestado várias concepções de Educação Profissional: a) a concepção assistencialista e compensatória; b) a concepção humanista-católica (“orientada pelo trabalho, como antídoto à preguiça e vadiagem”); c) a concepção anarco-sindicalista; d) a concepção produtivista, cuja função era formar para o mercado de trabalho.

No período do Estado Novo as relações produtivas, sociais e políticas emergem, isto é, o Estado se impõe como agente de desenvolvimento. O modelo agroexportador foi substituído pelo modelo de industrialização que exige a criação do parque industrial no Brasil (MANFREDI, 2002).

Na década de 40 a Educação Profissional passou a atender as demandas da economia que exigia mão-de-obra qualificada. Neste processo foram estabelecidas reformas no sistema da educação, particularmente na Educação Profissional. Demonstramos a estrutura da educação como um todo:

O ensino primário, com quatro ou cinco anos de duração, destinava-se a todas as crianças de 7 a 12 anos (Decreto-Lei 8.529, de 2 de janeiro de 1946).

O ensino médio, para jovens de 12 anos ou mais compreendia cinco ramos. O ensino secundário (Decreto-Lei 4. 244, de 9 de abril de 1942) tinha por objetivo formar os dirigentes, pelo próprio ensino ministrado e pela preparação para o superior. Os demais ramos do ensino médio tinham a finalidade de formar uma força

---

<sup>11</sup> As Escolas de Aprendizes de Ofícios vigoraram até o ano de 1942, quando passaram a oferecer cursos técnicos, cursos industriais básicos e cursos de aprendizagem. .

de trabalho específica para os setores da produção e da burocracia<sup>12</sup> (MANFREDI, 2002, p. 99).

Essas leis denominadas de orgânicas foi produto do Ministro Gustavo Capanema. No que tange a Lei Orgânica do Ensino Industrial estabeleceu-se as bases para a Educação Profissional voltada para a indústria. Neste processo, a criação do sistema S é incentivada pelo governo, com cursos de aprendizagem, financiado pelas empresas, para atender suas necessidades: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, em 1942; Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, em 1946.

Estas escolas pertencentes aos setores dominantes da economia desenvolveram uma proposta pedagógica (curricular) prática sem os conhecimentos científicos, redundando numa educação cujo sentido era apenas ensinar as tarefas práticas exigidas pelas indústrias e comércio (KUENZER, 1997, p. 13).

Cunha (2000), referenda que a partir do Decreto Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, o ensino profissional foi reorganizado, passando a ser ofertados nos Liceus Industriais para atender a nova demanda da população urbana que se apresentava com o advento industrial.

Cunha (2000) destaca que a educação profissional, ofertada no sistema público, é separada da educação particular de formação profissional, como já esboçado, porque serve exclusivamente as necessidades dos setores produtivos da época.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 4.024/61 segundo Kuenzer (1997, p. 14)), não chegou a modificar o tipo de organização escolar anterior, muito embora tenha trazido avanços relacionados à articulação dos dois sistemas, incorporando ao sistema regular os cursos técnicos em nível médio público.

Esta Lei nº 4.024/61, reúne na mesma estrutura os dois sistemas, passando a existir dois ramos de ensino médio diferenciados mais equivalentes: um propedêutico, representado pelo científico e outro profissionalizando, com os cursos normal (magistério), industrial, comercial e agrícola (KUENZER, 1997, p.14).

---

<sup>12</sup> Ensino Agrícola para o setor primário; ensino industrial para o setor secundário e o ensino comercial para o terciário e o ensino normal para formação de professores para o ensino primário (op.cit. p. 99)

Resumidamente, a organização da educação estabeleceu a seguinte configuração: ensino primário de quatro anos; ensino ginásial de quatro anos (ensino médio – 1º ciclo); ensino secundário (ensino médio – 2º ciclo: curso colegial secundário) subdividido com o ensino técnico profissional (técnico industrial, técnico comercial, técnico agrícola) e o ensino superior (RIBEIRO, 1991, p. 148), (MANFREDI, 2002). Essa Lei foi substituída pela Lei 5.692/71, na ditadura militar.

No ano de 1964 os militares tomam o poder político e estabelecem uma estratégia de desenvolvimento voltado para os grandes projetos nacionais, atrelando-se ao capital internacional e difundindo a ideologia de segurança nacional para combater as idéias progressistas e ações dos partidos e movimentos sindicais e sociais que lutavam por transformações econômicas e sociais (RIBEIRO, 1991).

Nesse contexto foi promulgada a Lei nº 5.692/71, na qual o Estado mantém-se como protagonista das políticas educacionais traduzidas por programas e projetos que instituíam a “profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário”, nesse momento o país pretendia participar da economia internacional (MANFREDI, 2002, p. 105). A referida Lei estabeleceu formalmente a equiparação entre o curso secundário e o ensino profissional. Com essa Lei pretendia-se regular para todo o ensino de segundo grau um caráter profissionalizante. Santos (2010), analisando essa lei infere:

Os efeitos dessa reforma sobre o ensino médio foram o de não produzir nem a profissionalização e nem o ensino propedêutico, tendo em vista o fracasso da política educacional imposta pela política aplicada pelo regime militar (SANTOS, 2010, p. 219)

A Educação Profissional que se desenvolvia era oferecida no âmbito da rede federal pelas Escolas Técnicas Federais e no âmbito da rede estadual pelas escolas de 2º grau, assim denominadas com a instituição da Lei Santos (2010) aponta as causas do fracasso da Lei 5.692/71, a saber:

Falta de recursos materiais e humanos, por parte do poder público para a manutenção de uma extensa rede de escolas; a resistência dos empresários em não admitir nos quadros de suas empresas

os profissionais oriundos dos cursos de segundo grau (SANTOS, 2010, p. 221).

Como analisado acima, na rede federal, o ensino médio profissionalizante era ministrado pelas Escolas Técnicas Federais. Estas escolas gozavam de grande credibilidade diante do empresariado e da população, em função do elevado padrão de ensino oferecido.

Para Ciavatta; Frigotto e Ramos (2005) a Lei nº 5692/71 surgiu com a intenção de atender a demanda dos empregadores por técnicos de nível médio, bem como, de conter a pressão dos estudantes e professores para ampliar e melhorar o ensino superior. Ademais esta lei demandava a terminalidade dos cursos em nível médio.

Cabe ressaltar a pressão daqueles que buscavam formação em nível superior. Segundo Santos (2010, p. 220) o ingresso no 2º grau não ocorria em sua plenitude dado os altos índices de evasão e repetência no 1º grau.

Manfredi (2002) argumenta que a Lei 5.692/71 foi sofrendo modificações devido ao fracasso de articulação entre a educação geral e a formação profissional, sendo revogada em 1982, pela Lei 7.044, extinguindo a profissionalização obrigatória de 2º grau.

Assim sendo, a Educação Profissional no período compreendido entre 1945 a 1982, sofreu mudanças que estavam atreladas ao projeto de nação pretendido pelas necessidades do mercado, o que requereu em vários momentos a adequação das políticas educacionais que conduzissem para a formação da força de trabalho, porém um novo olhar se coloca para a Educação Profissional com a saída dos militares do poder e a volta da democracia, ou seja, a redemocratização do país.

No ano de 1985, com o início do processo de redemocratização do país, começou a se esboçar na sociedade brasileira um conjunto de mobilizações que visaram a elaboração de uma nova Constituição Federal que foi votada em 1988, incluindo os direitos sociais, entre eles, o de uma educação pública, laica, democrática e gratuita.

De acordo com Ciavatta; Frigotto e Ramos (2005) a partir do ano de 1980 até meados do ano 1990 foram intensificados os debates envolvendo os setores

organizados da sociedade, para promover mudanças na concepção da educação. Estes debates envolviam os setores conservadores e progressistas, na perspectiva da elaboração de uma nova Lei de Diretrizes da Educação Nacional, prevista na Constituição Federal de 1988. Assim, os novos rumos da educação brasileira, especificamente para a Educação Profissional expressa a concepção produtivista, ou seja, voltada para atender as demandas do processo produtivo, em sua nova fase, de acumulação flexível. Esta concepção de educação foi regulada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96.

Art. 39 - A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40 - A educação profissional será desenvolvida em articulação com ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41- O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

Art. 42- As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (BRASIL, 1996).

Apesar da promulgação em 1996 da Lei nº 9.394 e expressa que a educação profissional seria desenvolvida em articulação com o ensino regular no governo de Fernando Henrique Cardoso, a Educação Profissional passou a ser regulamentada pelo Decreto nº 2.208/97 e passa a ser constituída pelos níveis:

I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhos, independentes de escolaridade prévia;

II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egresso de ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;

III - tecnológico: corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997).

Assim, o Decreto nº 2.208/97 foi alvo de crítica das forças progressivas, pois coloca a Educação Profissional dissociada do ensino médio. Assim, retorna a dualidade na forma de oferta da educação básica, entre os conteúdos gerais e profissionais.

Em 2003, no Governo de Luis Inácio da Silva, são esboçadas as condições políticas para superar os Cursos Profissionais que dissociam as disciplinas gerais das disciplinas profissionalizantes, ou seja, revogar o Decreto nº 2.208/97 do Governo de Fernando Henrique Cardoso, para poder integrar as referidas disciplinas a partir de uma concepção humana da Educação Profissional e não mais tratá-las separadamente como disciplinas isoladas, mas sim garantir sua integração entre as disciplinas gerais e as profissionalizantes.

O resultado dessa luta no âmbito teórico e prático foi a revogação do Decreto nº 2.208/97 e sua substituição pelo Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Que veio regulamentar o Parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

Este Decreto em seu art. 4º - § 1º expressa que: a articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á das seguintes formas:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno [...] (BRASIL, 2004).

Observamos que este inciso prevê a formação integrada do educando, porém, segundo o mesmo documento as regulamentações para o currículo deveriam seguir o Parecer CNE/CEB nº 16/99 inerente ao Decreto nº 2.208/97.

Dessa forma, trava-se um novo debate, já que não se poderia engessar a formação integrada, por Diretrizes Curriculares, incompatíveis com a concepção integrada. Ressaltamos que o Decreto nº 5.154/2004 foi incorporado pela Lei nº 11.741/2008 que altera os dispositivos da Lei nº 9.394/96, para institucionalizar e

integrar as ações da Educação Profissional técnica de nível médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

### **2.3 A Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio - PROEJA**

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio na modalidade EJA é uma política pública que se encontra em processo de aprimoramento para que seja cumprida sua finalidade de modo eficiente, na medida em que é um projeto cuja concepção envolve debates teóricos e práticos, particularmente, em relação ao currículo integrado.

Como já explicitado, no primeiro capítulo desta dissertação, historicamente as políticas educacionais para os Jovens e Adultos foram ofertadas em forma de campanhas de alfabetização, programas e cursos de curta duração, particularmente, em exames sem vinculação com o ensino escolar, deixando clara a exclusão deste contingente de trabalhadores do direito de uma educação de qualidade.

Para atender a demanda de Jovens e Adultos em nível médio, no ano 2006, o Governo Federal instituiu o Decreto nº 5.840/2006, criando o Programa Nacional de Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio na modalidade EJA, visando entre outros objetivos a promoção e a universalização da educação básica<sup>13</sup> na perspectiva de uma formação integral dos Jovens e Adultos que os possibilitasse inserir-se no mundo do trabalho, entendido como:

[...] não apenas das modernas tecnologias, mas de toda a construção histórica que homens e mulheres realizaram, das mais simples, cotidianas, inseridas e oriundas no/do espaço local até as

---

<sup>13</sup> A LDB nº 9394/96 preconiza no Artigo 35, Capítulo II, Seção IV que o Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica e possui como finalidades: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; com o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionado a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

mais complexas, expressas pela revolução da ciência e da tecnologia [...] (BRASIL, 2006, p. 10).

Pensar uma política que integre na educação básica em nível médio duas modalidades de ensino – a EJA e Educação Profissional requer o entendimento de novas concepções acerca da relação entre educação e trabalho em suas mediações com a sociedade que queremos construir para as gerações futuras.

Esse direcionamento insere-se em um campo mais amplo que é assumir a condição humanizadora da educação e do trabalho, na medida em que exige a contextualização tanto da educação profissional, às condições dos sujeitos que estudam na EJA e às condições do mundo do trabalho, particularmente em nosso país, como princípios para a construção do projeto-político do PROEJA.

Desse modo, explicitamos o modelo de desenvolvimento de nosso país, para que possamos avançar e aprofundar a compreensão de nossa realidade, identificando a proposta de desenvolvimento apontado pelo Documento Base do PROEJA.

Já se afirmou (Moura, 2004a, 2004b e 2006) que o modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente no Brasil, produto da dependência econômica externa histórica do país, é baseada nas exportações agroindustrial, agropecuária e de matérias-primas e na importação acrítica das tecnologias produzidas nos países de capitalismo avançado. Isso, ao longo, vem fazendo com que nosso país não tenha um modelo próprio de desenvolvimento orientado às suas necessidades e melhorias sociais (BRASIL, 2006, p.20).

Tencionando um modelo de desenvolvimento alternativo para o Brasil, o Documento Base do PROEJA, aponta para uma sociedade que tome o ser homem/humanizado em suas relações sociais e com o meio-ambiente (...) como “centro e na qual a tecnologia esteja submetida a uma racionalidade ética no lugar de estar a serviço exclusivamente do mercado e do fortalecimento dos indicadores econômicos (BRASIL, 2006, p. 21).

É preciso compreender que esse modelo de desenvolvimento requer que todos os cidadãos se engajem na sua construção, porque como explicado, vivenciamos uma realidade onde os sujeitos certamente terão dificuldades em incluir-se no mundo do trabalho, entretanto, a educação de qualidade poderá

contribuir para o alcance deste objetivo, além de que enriquecerão suas vidas do ponto de vista cultural e laboral (BRASIL, 2006).

O PROEJA se fundamenta na concepção de uma formação integrada do sujeito, ou seja, uma formação que integre trabalho, ciência e tecnologia, na perspectiva de inclusão no mundo do trabalho, como sujeitos de direitos, capazes de compreenderem-se e compreender as relações sociais e produtivas, local, nacional e internacional. Ciavatta indica-nos os fins que a educação integrada, deve perseguir.

A ideia da formação integrada surge para superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de execução e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Nessa direção, o PROEJA aponta para a superação da dualidade da educação, ou seja, de ofertas de educação com duas finalidades. Uma voltada para uma formação academicista direcionada para os filhos dos grupos sociais favorecidos socioeconomicamente, e a outra voltada para o mercado de trabalho direcionado para os filhos da classe que vive do trabalho (BRASIL, 2006).

Essa formação implica numa formação integrada, entendida por Ciavatta, como formação humana.

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao trabalhador o direito a formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrando dignamente à sua sociedade política. Formação que neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 84).

Assim entendida, a formação integrada contribuirá para a inclusão social dos sujeitos que estudam na modalidade da EJA – ao mundo do trabalho, entendendo que essa inclusão não pode se dar na direção da subsunção do homem ao mercado de trabalho, mas na dimensão apontada por Ciavatta incluindo estes sujeitos como cidadãos que almejam melhorar suas condições de vida, como explicado pelo Documento Base do PROEJA.

Por esse entendimento, não se pode subsumir a cidadania à inclusão no 'mercado de trabalho', mas assumir a formação do cidadão que produz pelo trabalho, a si e ao mundo. Esse largo mundo do trabalho não apenas das modernas tecnologias, mas de toda construção histórica que homens e mulheres realizaram, das mais simples, cotidianas, inseridas e oriundas no/do espaço local até as mais complexas, expressas pela revolução científica da ciência e da tecnologia (...) (BRASIL, 2006, p.10).

Assim, citamos os princípios que devem nortear a implantação e o desenvolvimento da Educação Profissional Integrada ao ensino médio:

- O primeiro princípio diz respeito ao papel e compromisso que entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais tem com a inclusão da população em suas ofertas educacionais. (...);
- O segundo princípio, decorrente do primeiro, consiste na inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas públicos. (...);
- A ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio, constitui o terceiro princípio. (...);
- O quarto princípio compreende o trabalho como princípio educativo. (...);
- O quinto princípio define a pesquisa como fundamento da formação do sujeito (...);
- O sexto princípio considera as condições de gerenciais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundamento da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais (...). (BRASIL, 2006, p.34-35).

Cabe ainda explicar que o trabalho é o elemento humano, fundante do sujeito social, como explica Frigotto:

[...] um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza [...]. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil a própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1983, p. 149 *apud* FRIGOTTO, 2005, p. 580).

Um dos desafios para o desenvolvimento do PROEJA refere-se à concepção pedagógica que deve nortear a prática pedagógica na medida em que as diretrizes curriculares apontam para uma lógica pedagógica, fundada na noção de competências. Estudos sobre a pedagogia das competências prescritas nos marcos das Diretrizes Curriculares oficiais determinadas pelo MEC nos anos 90, para o ensino em todas as modalidades, é a noção de competências, entendidas “na forma como ela vem sendo usada pela Sociologia do Trabalho, descrevendo-a a partir do trio “saber, saber-fazer e saber-ser” (ARAÚJO, et. al, 2011, p. 18).

Nesse sentido, a pedagogia das competências presente no Parecer CNE/CEB nº 15/98, que regula o Ensino Médio implica na visão de Araújo et. al. (2011, p. 25) que é justificado no sentido de que a formação geral para este nível de ensino, implementaria os processos para a “requalificação” dos trabalhadores no contexto das inovações tecnológicas dos processos produtivos. Discutindo esta justificativa, o autor afirma que essa concepção de ensino-aprendizagem visa apenas adaptar os indivíduos ao mercado de trabalho, por não questionar as relações sociais existentes no sistema capitalista globalizado.

Para estes representantes do pragmatismo e neopragmatismo, respectivamente, a realidade dada deve ser o ponto de partida para as práticas pedagógicas que, no seu desenvolvimento, podem culminar no seu melhoramento, evitando, assim, comprometer projetos pedagógicos com utopias políticas remotas. Favorecendo, desse modo, os processos de ajustamento dos indivíduos às diversas situações que estes têm de enfrentar durante suas vidas, não se aventurando a possibilidade de transformação da realidade, mas apenas o seu aperfeiçoamento, por meio do diálogo e da compreensão (ARAÚJO, et. al. 2011, p. 25-26).

Desse modo, contradiz os que tentam construir uma proposta pedagógica, a partir da realidade dos educandos, de seus saberes, voltada para a emancipação dos jovens e adultos, como argumentava a concepção de educação libertadora elaborada por Paulo Freire e difundida nos movimentos sociais que advogam uma educação libertadora, tendo em vista a humanização de todos os homens que somente poderá ocorrer quando a escola por meio de seus atores propuser a construção de uma educação que leve os educandos a adquirir consciência da realidade e transformá-la pela práxis, como já abordamos.

Sem intentar para a imposição de uma concepção pedagógica, consideramos importante também, explicitar os princípios da pedagogia histórico-crítica, que comprometida com os trabalhadores, coloca a necessidade de incluir no currículo os conhecimentos científicos e tecnológicos, produzidos historicamente pelos homens, os valores, artes, educação física, como componentes curriculares que devem ser apreendidos pelos educandos, para que possam compreender e intervir na realidade para transformá-lo, como explica Ramos:

Fica claro, então, que a consecução dos objetivos educativos exige partir e tomar como referencia o saber objetivo produzido historicamente, dentre esses, distinguindo o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Esses emergirão, pela mediação do trabalho pedagógico, como saberes da aprendizagem, sendo os que interessam diretamente a escola. Portanto à escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado (RAMOS, 2011, p. 62).

Ainda, Ramos (2011), apresenta orientações gerais para a construção de um currículo integrado, a saber:

- Conceber o sujeito como histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive;
- Perseguir a formação humana, como síntese de formação básica e formação para o trabalho;
- Ter o princípio educativo no sentido de que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das Ciências e das Artes;
- Centrar-se numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos, e uma metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto a sua historicidade, finalidades e potencialidades;
- Desenvolver-se visando à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros;
- Proporcionar a compreensão dos fundamentos que caracterizam o processo de produção moderno, com base na relação entre Trabalho, a Ciência e a Cultura (RAMOS, 2011, p.64).

A partir desse breve histórico da educação de jovens e adultos no Brasil, entendemos que dentro de um processo educacional, bem pouco tem sido

realizado para uma parcela tão importante da sociedade. As políticas educacionais estão marcadas pela descontinuidade, as quais não atendem ao anseio dessa parte da população brasileira. Observa-se que entre muitas lutas e vários entraves sociais e pedagógicos, a EJA já começa a apontar para uma nova perspectiva respaldada com a LDB cujo objetivo é uma educação na formação do cidadão e a preparação para o trabalho.

A proposta desse trabalho não foi o estudo aprofundado da EJA, mas sim abordar um pequeno histórico para que pudéssemos situar a cronologia e a importância que possui essa modalidade de ensino.

## **CAPÍTULO III**

### **AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO ABORDADAS NA PESQUISA DE CAMPO COMO REFERÊNCIAS NA EJA E NO PROEJA.**

#### **3. As Instituições**

Nesse capítulo será desenvolvido um pequeno histórico das duas instituições que foram alvo deste trabalho. A primeira, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Paulino de Brito – no ensino médio modalidade EJA, e a segunda, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Pará – IFPA, tendo como referência a Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio, modalidade EJA.

##### **3.1 A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Paulino de Brito**

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Paulino de Brito, está situada na Avenida Almirante Barroso, nº 589, zona urbana do município de Belém, do Estado do Pará. Sua criação ocorreu através do Decreto nº 4.301, de 13 de Novembro de 1929, com o nome Grupo Escolar Dr. Arthur Bernardes, em homenagem ao Ex-Presidente da República. Em Janeiro de 1951, passou a ser chamada Escola "Paulino de Brito", por meio de um Decreto do Capitão Interventor Joaquim de Magalhães.

A atual diretora, professora Maria das Graças Barbosa da Costa, está administrando a escola há seis anos, desde agosto de 2005.

A Escola Paulino de Brito oferta dois segmentos de Educação Básica: o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série reconhecida pela Resolução nº 139, de 09 de abril de 2011, hoje, 6º ao 9º ano, e o Ensino Médio com oferta das três séries, reconhecida pela Resolução nº 237/2008. A modalidade de Educação de Jovens

e Adultos passou a ser ofertada a partir de 2004, com a 3ª e 4ª etapa do Fundamental, reconhecida pela Resolução nº 395/2004. Em 2006 foi implantado o Ensino Médio, modalidade EJA, ofertado em dois anos organizado em duas etapas.

A missão da escola é assegurar um ensino de qualidade de modo a garantir o acesso e também a permanência do educando na escola, dessa forma contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes, preparados para a vida profissional e para enfrentar os desafios do mundo moderno. Essa preparação profissional a que se refere a LDB – nº 9.394/96 não é apenas o ensino profissional, mas aquele que o educando possa galgar conhecimentos que o possibilite desenvolver atividades administrativas ou outras desse nível.

A instituição possui o Projeto Político Pedagógico que surgiu de acordo com a necessidade de apresentar uma proposta pedagógica junto a Secretaria de Educação do Estado e também para servir de base para o desenvolvimento de uma gestão mais democrática na escola, e conseqüentemente uma mudança qualitativa no ensino público.

Esse Projeto dentro da Instituição é reconhecido por sua importância como uma forma de gestão, organização da escola como um todo. Segundo o Projeto Político e Pedagógico da Escola seus objetivos são: o geral, *valorizar o educando como pessoa, envolvendo a formação global (ética, autonomia, intelecto e crítica) dando-lhe condições de construir seu conhecimento através de experiências educativas, tendo como suporte o processo de ensino-aprendizagem.* E os objetivos específicos que são: *adotar estratégias dinâmicas e variadas a fim de reduzir o índice de reprovação e evasão; incentivar a comunidade escolar e elaborar e executar propostas pedagógicas inovadoras; resgatar o saber popular, valorizando as experiências de vida do aluno;* dessa forma, observa-se que também além da formação do processo regular e da oferta da EJA do Ensino Fundamental e Médio, em seus objetivos específicos também tem: (i) *garantir aos alunos portadores de necessidades especiais, interagir no processo social através de turmas inclusivas;* (ii) *resgatar ações educativas que enfatizem os valores como*(iii) *respeito, honestidade e solidariedade, numa dinâmica singular e viva* (PPP da Escola, 2008 p.5).

Dessa forma através desses objetivos percebe-se que há uma preocupação na formação do cidadão. O PPP da escola oportuniza a flexibilidade na condução dos assuntos escolares e assim valoriza a qualidade do ensino, o sucesso de seus educandos, e ressalta a importância do competitivo mundo do trabalho que exige uma preparação e qualificação de excelência.

O Projeto Político Pedagógico segundo (Veiga, 2007. p, 13) é “[...] *uma ação intencional com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente*”. Entretanto, essa construção na Escola Paulino de Brito não aconteceu em sua totalidade, porém as ações nos processos e trabalhos pedagógicos, sociais e culturais desenvolvidos não foram afetadas.

A escola possui 1.919 alunos, assim distribuídos: 640 alunos no primeiro turno, 610 alunos no segundo turno, e 669 alunos no noturno. Dessas vagas do noturno estão matriculados no ano de 2011, 208 alunos na 3ª e 4ª Etapa do Ensino Fundamental EJA e 241 alunos matriculados na 1ª e 2ª Etapa do Ensino Médio. (Fonte SEDUC Pará, 2011).

Para fim de análise neste trabalho, o público alvo será apenas os alunos da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio. Essa modalidade possui uma grande procura para a conclusão do ensino médio, uma vez que esta oportuniza uma conclusão mais rápida em apenas dois anos. A procura pela EJA no ensino médio é muito forte não apenas nessa escola, como também em toda a grande Belém<sup>14</sup>. Dessa maneira a escola, conforme o PPP procurou mostrar o sentido de “dar significado a novas concepções de educação no sentido de resgatar conhecimentos e acrescentar novas ações ao trabalho coletivo, trabalhando também com esses jovens e adultos de forma contextualizada e interdisciplinar” (PPP 2008. p.10).

Logo, observa-se que a escola tem a preocupação em adaptar seu currículo para “atender os conteúdos escolares em consonância com os movimentos históricos e sociais da educação” através de projetos construídos pela direção e docentes. Desse modo, oportunizando “a continuação desses jovens no Ensino Médio da Escola, fornecendo alternativas e garantindo o acesso e a permanência deste aluno” (PPP 2008. p.11).

---

<sup>14</sup> Como é conhecida a Região Metropolitana de Belém, formado pelos municípios de Ananindeua, Belém, Marituba, Benevides e Santa Bárbara do Pará.

De acordo com o Currículo que a escola optou para atender as necessidades dessa modalidade de ensino, observamos como afirma Jimeno (2000 p. 15) que: “para compreender a prática educativa institucionalizada e as funções sociais da escola. Não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais”. Logo, o currículo sendo um conjunto de conhecimentos que irão dimensionar o trabalho da escola, existe uma preocupação da Escola Paulino de Brito com a preparação de seus alunos em oportunizar através dos projetos educacionais, culturais e sociais, o exercício da cidadania e a inclusão no mundo do trabalho, conforme preconiza a legislação,

Sabemos que ao se tratar de currículo este não pode ser neutro, nem tampouco desligado do cotidiano da sociedade, uma vez que a escola precisa proporcionar conhecimentos através de conteúdos úteis e funcionais que relacionem a escola como um sistema social. Santomé (1997) afirma que quando existe uma grande ênfase a conteúdos em forma de pacotes por disciplinas, e que esses conteúdos não são vistos pelos alunos como conteúdos que possa haver uma relação com seu cotidiano, com sua vida, não há a verdadeira aprendizagem, a chamada de significativa, que está vinculada a contextualização dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Logo, não haverá a relação escola como um sistema social.

A Escola Paulino de Brito trabalha todas as disciplinas básicas e obrigatórias do último segmento da educação básica e estas estão interligadas aos projetos educacionais que visam uma preparação e uma contextualização dos conteúdos trabalhados. Desse modo há a preocupação em atender o currículo voltado para que os alunos vivenciem a prática de uma educação emancipatória.

Assim a escola procura respeitar as diferenças e ritmos de aprendizagem desses alunos, buscando atender em outro turno aos alunos que encontrem dificuldades no decorrer das aulas, funcionando assim como um reforço, o que na realidade é uma forma de respeito.

Para desenvolver esse trabalho docente segundo o PPP, a escola possui um quadro de pessoal com todos os profissionais administrativos e docentes respectivamente qualificados e habilitados conforme as exigências da legislação

educacional atual do nosso país. Esses profissionais junto com seus alunos contribuem para que o processo educativo, através das interações e dos projetos educacionais, busque uma educação de qualidade conforme a proposta da escola.

### **3.2 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA**

O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará está situado na Avenida Almirante Barroso, nº 1155, bairro do Marco em Belém na zona urbana da Capital do Estado do Pará. É uma instituição educacional com 101 anos de existência, pertencente a rede federal foi criado juntamente com outras dezenove Escolas de Aprendizizes Artífices do Pará – EAA/PA, pelo Decreto Lei nº 7.566 do Presidente da República Nilo Peçanha, entretanto, sua implantação ocorreu apenas em 1º de dezembro de 1910.

As Escolas de Artífices possuíam o objetivo de oferecer o ensino a menores desprovidos da fortuna como se pode identificar na redação do Decreto de sua criação. Os alunos para adentrar a escola do Pará, a princípio tinham que estar na faixa etária de 10 a 13 anos. No Pará, segundo BASTOS (1988) era ofertado o curso primário e as oficinas de alfaiataria, sapataria, marcenaria, funilaria e ferraria, além do curso de desenho básico.

As Escolas de Aprendizizes e Artífices eram mantidas pelo Governo Federal e vinculadas ao Ministério da Agricultura. A direção e seus administradores eram indicados pelos governadores do Estado mediados por interesses políticos comuns. O Presidente da República, como afirma CUNHA (2009) “*Oferecendo cargos aos indicados pelos políticos locais e vagas para alunos a serem preenchidas com os encaminhados por eles*”. Dessa forma ocorriam as alianças de apoio mútuo entre o Governo Estadual e o Governo Federal.

Essa afirmativa é confirmada por Bastos (1988, p.22), quando indica que o *primeiro diretor da Escola de Aprendizizes e Artífices do Pará foi o engenheiro Raymundo da Silva Porto “nomeado pelo Decreto Presidencial de 10 de janeiro de 1910 e os demais funcionários e professores também foram nomeados através*

de portaria do Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio no dia 16 de junho de 1910. Já os cinco mestres foram contratados pelo Diretor da Escola através do ato do Ministro de Agricultura.

A partir do Decreto nº 13.064/1918 proposto pelo Ministro da Agricultura João Alves Pereira Lima e assinado pelo Presidente Wenceslau Braz, trazendo em seu bojo, segundo Bastos (1988) o novo regulamento destinado às Escolas de Aprendizes e Artífices o qual contemplava concurso público para preenchimento do cargo de diretor. E para os professores, mestres e contramestres preenchimento através de concurso de prova prática.

Em 14 de novembro de 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública que estruturou “e regulamentou a Inspeção do Ensino Profissional Técnico do recém criado Ministério” Bastos (1988, p. 63). Essa inspeção passou a dirigir, fiscalizar e orientar a educação profissional no Brasil.

Com o crescimento da industrialização no Brasil a Escola de Aprendizes e Artífices do Pará passou em 1937 a ser chamada de Liceu Industrial do Pará. Cinco anos depois, em função do Decreto Lei nº 4.073/1942 e da aprovação da Lei Orgânica do Ensino Industrial em 1959 através do Decreto 3592, passou a ser denominada Escola Industrial de Belém. Assim, foi transformada em Autarquia Federal, conquistando autonomia financeira, administrativa, técnica e didática. Este decreto amparou a criação do Conselho de Representantes.

O Conselho de Representantes foi formado por seis membros da comunidade, segundo Costa (2009), o presidente do Conselho<sup>15</sup> cuja função era nomear e escolher o diretor da instituição e o Conselho de Professores funcionava como órgão consultivo e deliberativo pedagógico-didático.

Ainda, segundo Costa (2009) a Escola Industrial de Belém a partir de 1966, começou a funcionar na Travessa D. Romualdo de Seixas em sede própria, ofertando o ensino profissional em nível de 2º ciclo, o que hoje é conhecido como Ensino Médio, mas ofertava também dois cursos técnicos: o de Estradas e o de Edificações. Ainda no ano de 1966 a Escola Industrial passou gradativamente a extinguir o curso ginásio-industrial, o que hoje corresponde às quatro últimas séries do ensino fundamental.

---

<sup>15</sup> Escolhido e nomeado pelo Presidente da República a partir de uma lista tríplice

Com sua crescente procura e credibilidade a Escola ofertava cursos técnicos como o de Prótese Dentária<sup>16</sup>, Saneamento, Telecomunicações, Agrimensura e Eletromecânica. A partir de 1967 a escola passa a admitir o ingresso do sexo feminino e a maior incidência ocorre no curso de Telecomunicações, (COSTA, 2009).

Em 1968, a Escola Industrial recebeu a denominação de Escola Técnica Federal do Pará, e em função de seu crescimento, a mesma passou a funcionar em prédio próprio, localizado na Avenida Almirante Barroso, 1155, no bairro do Marco, o que permitiu adequações e implantação de novas salas de aulas e laboratórios. Ainda nesse mesmo ano, segundo Costa (2009) a “Escola ensaia seus primeiros passos para a descentralização administrativa com a criação de seis grandes setores como o Pedagógico, o Administrativo, o Contábil, o Pessoal, o de Higiene e o Social”.

Com o desenvolvimento regional e a implantação de novos pólos industriais e agrícolas no Pará surgem em 1987 as chamadas Unidades Descentralizadas – UNEDs, cujo objetivo foi levar ao interior do Estado o ensino profissional. Os municípios contemplados foram: Altamira com oferta dos cursos de Agrimensura e o de Saneamento; Marabá ofertando os cursos de Edificações, de Mecânica e de Eletrotécnica, isto com o intuito de atender a grande demanda de técnicos industriais no setor secundário dessas localidades, e também contribuir para a fixação da população em seus municípios (BASTOS, 1988).

Para se adequar à Lei nº 5.692/71, de acordo com Costa (2009) a escola realizou adaptações em seus cursos técnicos recorrendo ao Parecer 45/72-CFE que criou as habilitações profissionais em nível médio. A partir desse ato a ETFPA começou a ofertar cursos profissionais nos turnos diurnos e noturnos. Os dois primeiros semestres dos cursos seriam básicos, comum a todas as áreas e os cinco semestres seguintes eram ofertadas as disciplinas profissionais, específicas para cada área, a saber: Edificações, Estradas, Saneamento, Agrimensura, Mecânica, Eletrotécnica, Eletrônica, Telecomunicações, Mineração e Metalurgia.

---

<sup>16</sup> Esse curso foi extinto dois anos depois.

A estrutura organizacional da ETFPA foi aprovada pelo Decreto nº 75.079/74 e o regimento interno pela Portaria nº 508/75. A estrutura segundo Costa (2009) ficou assim constituída: Diretoria, Conselho Consultivo, e os Departamentos de Pedagogia e Apoio Didático, Departamento de Ensino, Departamento de Administração e Departamento de Pessoal.

Com a LDB - Lei nº 9.394/96 a educação profissional é tratada como modalidade de ensino. Em dezembro de 1994 a ETFPA, por meio do Decreto nº 8.948/94 tornou-se o Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará-CEFET/PA, tendo como finalidade ofertar Ensino Médio, Educação Profissional e Ensino Superior, tal como os cursos de Licenciaturas que visam atender as demandas da sociedade local. Ainda, Costa (2009), explica que a partir de setembro de 2000, o CEFET/PA passou a ofertar Cursos Superiores de Tecnologia em Belém e mais tarde nas UNEDs.

A preocupação em atender os alunos com necessidades educativas especiais e de acordo com as políticas de inclusão advindas do MEC foi criado o Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Especiais – NAPNE, que tem como objetivo segundo Costa (2009) desenvolver o Programa Nacional de Educação, Tecnologia e Profissionalização para PNEs no CEFET/PA.

Outro Núcleo de Estudos em pesquisa e extensão de grande importância existente na instituição é o Núcleo de Estudos Afro Brasileiro – NEAB que desenvolve vários projetos de ações afirmativas étnico-racial.

Com a criação e o funcionamento desses núcleos que auxiliam os alunos, observamos que existe uma preocupação por parte da instituição em oferecer uma educação baseada nos princípios das políticas públicas implementadas pelos Governos: estadual e federal.

Em julho de 2005, o Ministério de Educação reconheceu os Cursos de Licenciaturas de Biologia, Física, Geografia, Matemática e Química da Instituição, dando mais credibilidade e aumentando a procura por estes cursos. Neste mesmo ano foi integrado o ensino a distância através da Universidade Aberta do Brasil – UAB, e passou a ofertar cursos de licenciaturas e tecnologias em 32 pólos nos Estados do Pará, Roraima e Amapá.

A implantação do PROEJA no CEFET/PA ocorreu mediante o Decreto nº 5.840 de 13 julho de 2006, ofertando, de acordo com Costa (2009), os cursos de Edificações, Eletrotécnica e Mecânica. A partir de 2008, foi ofertado o curso de Informática. A seleção para o ingresso ao PROEJA é efetuada através de sorteio. Atualmente cada turma possui 35 alunos. Esses cursos são ofertados na sede em Belém e na UNED de Tucuruí<sup>17</sup>.

Com a promulgação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 o CEFET/Pará integrou-se com a Escola Agrotécnica Federal de Castanhal<sup>18</sup>, a Escola Técnica de Música da UFPA, a Escola Agrotécnica de Marabá<sup>19</sup>, e oficializou estas relações com o modelo proposto pela Secretaria de Tecnologia – SETEC/MEC e passou a usar a nomenclatura de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA.

Na legislação acima citada em seu art. 2º e 3º prescreve que os Institutos devem oferecer ensino em nível básico e superior. Os cursos superiores são regulamentados, avaliados e supervisionados pelos mesmos critérios das Universidades Federais, através do Conselho Superior, Conselho de Órgão Deliberativo e Consultivo e dos Colegiados: Geral e Específicos de Cursos.

O IFPA tem como órgão executivo a Reitoria que é composta por um Reitor e cinco Pró-Reitores, além dos Diretores Gerais dos Campi que integram o Instituto Federal. Fazem parte do IFPA os seguintes Campi: Belém, Abaetetuba, Altamira, Bragança, Castanhal, Conceição do Araguaia, Itaituba, Marabá, Nova Marabá, Santarém e Tucuruí.

O IFPA assume a missão de oferecer uma educação profissional em nível médio – cursos técnicos, e no nível superior, os cursos de tecnologias, licenciaturas e engenharias. As características desta instituição, segundo Araújo et. al., (2007) é, principalmente, o atendimento às demandas requeridas pelo mercado de trabalho, permeada por processos formativos que valorizam o desenvolvimento do saber técnico.

As orientações pedagógicas dos cursos visam uma educação pautada na proposta de desenvolvimento de habilidades e competências para o exercício

---

<sup>17</sup> Tucuruí: município do Estado do Pará.

<sup>18</sup> Castanhal: idem

<sup>19</sup> Marabá: idem

profissional de seus alunos as quais são baseadas em valores econômicos, sociais, culturais que possibilitem ingressar no mundo do trabalho e o exercício da cidadania, bem como a continuação dos estudos em nível superior.

As decisões tomadas nos colegiados dos cursos também possuem influências e participações nas decisões junto à gestão superior. Segundo Araújo et. al. (2007) o IFPA conseguiu se consolidar como a instituição profissional mais importante do estado do Pará, em função de sua história, a existência de infraestrutura e a qualificação do corpo docente.

O IFPA é uma referência no Estado com grande credibilidade. Atualmente a instituição oferta os seguintes cursos:

- Técnicos de: Aquicultura, Agrimensura, Automação Industrial, Design de Móveis e Interiores, Estradas, Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Informática, Mecânica, Meio Ambiente, Mineração, Planejamento e Realização de Eventos, Química, Pesca e Saneamento.
- Licenciatura, Biologia, Física, Letras, Matemática, Pedagogia e Química.
- Tecnologia: Análise e Desenvolvimento de Sistema, Gestão Pública, Gestão de Saúde, Saneamento Ambiental, Sistema de Telecomunicações e Eletrotécnica.
- Engenharias: Automação e Engenharia de Materiais.

Além de dois cursos de Pós-Graduação “Lato Sensu”: Especialização em Educação Profissional Integrada a Educação de Jovens e Adultos, e Especialização em Políticas Públicas de Relações Étnico-Raciais.

## **CAPÍTULO IV**

### **METODOLOGIA**

#### **4.1 Metodologia do trabalho**

Esse capítulo abordará o percurso metodológico que utilizamos para a realização desse trabalho na busca de análise dos dados gerados na pesquisa de campo, o qual visou analisar as opções e expectativas dos educandos da modalidade EJA do ensino médio apenas com o ensino propedêutico da Escola Estadual Ensino Fundamental e Médio Paulino de Brito e os alunos do PROEJA com a formação profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA como forma de inserção no mundo do trabalho.

Na busca de entrelaçar os conceitos do referencial teórico a partir dos estudos de autores dedicados à EJA e ao PROEJA na perspectiva de preparação e inclusão de uma formação para vida e para o mundo do trabalho, buscamos sempre conciliar a dimensão teórica e empírica, para que juntas, pudessem se articular e adquirir uma fundamentação e sustentação na indagação proposta na discussão do trabalho, apoiadas no referencial teórico.

Segundo orientações de Creswell (2007, p. 45) “a revisão da literatura em um estudo de pesquisa tem vários objetivos. Ela compartilha com o leitor os resultados de outros estudos que estão proximamente relacionadas ao estudo que está sendo relatado”. E de acordo com os resultados obtidos, os dois elementos que são a fundamentação e a sustentação do referencial teórico oportunizaram uma interpretação com maior sustentabilidade no trabalho.

## 4.2 Metodologia da pesquisa

A investigação projetada foi desenvolvida através de uma abordagem metodológica qualitativa, a qual nos possibilitou um melhor entendimento do estudo de campo. Envolveu a participação de sujeitos em sua realidade educacional e em sua relação com o contexto social em que se encontrava. Mediante aos fatos apresentados, compreendemos como essa realidade se desenvolve e as influências que contribuem para o entendimento do problema.

A compreensão da realidade social tem suas especificidades, portanto, vários aspectos precisam ser trabalhados. Estes serviram para reforçar a abordagem desta pesquisa buscando responder aos questionamentos do problema proposto nesse estudo. Procuramos uma melhor compreensão do contexto social e histórico de cada instituição, como também, dos sujeitos da pesquisa, uma vez que estes apresentam e vivenciam contextos diferenciados apesar de pertencerem a um mesmo contexto educacional.

Para a realização desse trabalho a escolha pela abordagem da pesquisa amparou-se nos estudos apresentados por Minayo (1994, p.22), sobre a pesquisa qualitativa que “responde a questões muito particulares, ela se preocupa nas ciências sociais, com o nível de realidade que não pode ser quantificado”

Elegemos esta abordagem haja vista que a mesma responde às questões propostas e aos objetivos que pretendemos alcançar, que é de comparar a visão dos alunos sobre a opção pela formação da EJA e do PROEJA, e suas expectativas para a inserção no mundo do trabalho.

Tendo em vista o tipo de abordagem que assumimos, o estudo proposto segue a análise de casos numa situação natural, no contexto de duas escolas, de modo a obter informações que nos ajudaram a desvelar o fenômeno da EJA mediante duas realidades distintas: uma formação propedêutica e uma profissional, buscando através das falas e do ponto de vista dos entrevistados, a relação do ensino com as expectativas de inserção no mundo do trabalho.

No desenvolvimento seguimos alguns critérios que achamos relevantes, como: retratar de forma concreta a realidade e a fidelidade nas falas dos

entrevistados. Essas características, nesse estudo de caso, permitiram uma interpretação da realidade o que tornou mais acessível nosso relatório, em razão de termos uma compreensão bem clara na investigação dos dados e efetiva participação nas análises das informações para a realização de nosso trabalho.

### **4.3 Lócus da pesquisa**

A pesquisa foi realizada em duas instituições de ensino: no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Pará – IFPA, Campus Belém e na Escola Estadual Fundamental e Médio Paulino de Brito - EEEFM, ambas situadas no município de Belém, no Estado do Pará, conforme relatado no capítulo 3 desse estudo. A escolha por essas instituições de ensino ocorreu em virtude de obtenção da oferta na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA.

### **4.4 Amostra e seleção dos sujeitos**

A amostra constituiu-se de forma aleatória com os alunos regularmente matriculados nas escolas investigadas no ano de 2011. De acordo com Gil (2008, p. 94), “o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo”. Para a seleção dos sujeitos da pesquisa guiamo-nos pela representatividade que esses apresentam para o estudo em questão. Nosso primeiro contato foi com os alunos do IFPA - Campus Belém em razão de nossa facilidade de acesso como servidora/docente dessa instituição.

Inicialmente, no mês de junho/2011 procuramos ter com os alunos do curso de Edificações do PROEJA do IFPA/Campus Belém uma conversa informal, para quem nos apresentamos como pesquisadora. A escolha do curso acima mencionado deu-se em razão de ser um dos mais procurados pelos interessados, por ocasião do processo seletivo. Nesse encontro expusemos nosso projeto de pesquisa, seus objetivos e finalidades. Após as apresentações

iniciais, os mesmos foram indagados se tinham interesse em participar das entrevistas, ao mesmo tempo em que informamos sobre a garantia do sigilo de suas identidades, bem como apresentamos um termo de consentimento para desenvolvermos o trabalho de campo na Instituição. O convite foi formulado para 10 alunos que estavam presentes nesse encontro, porém, apenas três alunos manifestaram-se favoravelmente.

Já com os alunos da EJA da EEEFM Paulino de Brito, nosso encontro foi agendado por intermédio da Direção da escola para o início do mês de agosto/2011, por motivo do encerramento do semestre letivo. Nesse encontro, identificamo-nos e apresentamos nosso projeto de pesquisa, seus objetivos e finalidades, assim como colocamo-nos a disposição para responder aos questionamentos que pudessem surgir. Outro encontro foi marcado para que pudessemos dar início ao trabalho das entrevistas. Cabe informar que nesse encontro compareceram 6 alunos, porém, somente 3 acenaram positivamente em participar de nosso estudo. Foi explicado como ocorreria nosso estudo de campo e a importância de colaborar para a investigação, pois constituíam-se em fonte fundamental de informação de um trabalho de campo.

#### **4.5 Composição da amostra**

A amostra constituiu-se de 6 (seis) discentes, sendo: 3 (três) alunos da EJA da EEEFM Paulino de Brito, e 3 (três) alunos do Curso de Edificações do PROEJA do IFPA Campus Belém, conforme o quadro número 1 e número 2 de identificação e caracterização dos sujeitos entrevistados das escolas, os quais estão situados no capítulo V deste trabalho.

#### **4.6 Instrumentos para coleta de informações**

Nessa investigação utilizamos dois instrumentos para coleta de dados, a citar: a entrevista e a análise documental. Como principal instrumento de investigação para a construção dos dados, utilizamos a entrevista por

entendermos que o diálogo seria mais fácil para obtenção das informações. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 33) a entrevista constitui-se como instrumento essencial para a geração de dados na abordagem qualitativa e possibilita maior “interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados”.

Em consonância com os autores citados no parágrafo anterior julgamos bastante apropriado esse instrumento para o desenvolvimento de nosso trabalho no sentido de alcançar os objetivos propostos.

Em relação à análise documental, foram pesquisados os dados do Projeto Político Pedagógico da EEEFM Paulino de Brito, do Projeto Pedagógico do Curso de Edificações e o Projeto Desenvolvimento Institucional – PDI, do IFPA, a LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 2006, Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, a Resolução CNE/CNB nº 01, de 13 de fevereiro de 2005 e o Documento Base do PROEJA – 2007, que incidem diretamente para análise do trabalho. Outros documentos como leis, decretos e pareceres foram analisados nos aspectos que embasaram para descrever o histórico e as informações necessárias, pois reúnem uma fonte bastante forte das evidências que necessitamos para fundamentação, afirmações e declarações neste trabalho.

Entendemos que essa análise como instrumento para nossa pesquisa veio contribuir de forma a complementar informações relacionadas através das questões relativas às entrevistas e o nosso objetivo de estudo delineando fatos relevantes ligados ao contexto social.

#### **4.7 Procedimentos para coleta das informações**

No processo de coleta de dados utilizamos um roteiro de perguntas semi-estruturado baseado no referencial teórico, bem como buscamos orientar-nos pelos objetivos da pesquisa. Para Minayo (1995, p. 108) a entrevista semi-estruturada “é aquela que combina perguntas fechadas e abertas”, visando possibilitar um diálogo mais proveitoso para a obtenção das informações úteis à pesquisa, e não se restringe nem a perguntas inflexíveis nem a perguntas muito amplas acerca da temática.

A coleta de dados iniciou a partir da confirmação dos sujeitos da pesquisa. Logo após essa confirmação foi marcado horário e o local onde ocorreriam as entrevistas conforme a disponibilidade de cada entrevistado. Ressaltamos que as entrevistas ocorreram individualmente e tiveram a duração aproximada de 40 minutos. Ao início de cada trabalho/entrevista expusemos nossos objetivos, estabelecendo desta forma uma relação de confiança entre as partes, isto é, entre o entrevistador e o entrevistado. Também foi reforçada a manutenção do sigilo da identificação do entrevistado e a confidencialidade das informações fornecidas por eles. Antes de iniciarmos a entrevista apresentamos o Termo de Consentimento para a participação na pesquisa de campo e os objetivos do trabalho expressos no documento, conforme o apêndice A.

Com o objetivo de uma reprodução e precisão nas informações utilizamos um gravador com o prévio consentimento dos entrevistados, por ser esse um modo confiável de reproduzir uma entrevista que, segundo Gil (2008, p.119):

A anotação posterior à entrevista apresenta dois inconvenientes: os limites da memória humana não possibilita a retenção da totalidade de informação e a distorção decorrente dos elementos subjetivos que se projetam na reprodução da entrevista (GIL, 2008, p.119).

Na realização das entrevistas adotamos os procedimentos sugeridos por Lüdke e André (1986), tais como: cuidado em comunicar aos entrevistados quanto ao objetivo do estudo que estava sendo desenvolvido; manutenção dos horários estabelecidos e do sigilo e anonimato do entrevistado. O roteiro da entrevista foi elaborado de acordo com o referencial teórico e os objetivos do trabalho, utilizando uma linguagem clara, concisa e objetiva para facilitar a compreensão e a explanação do entrevistado.

Acreditamos que as entrevistas foram muito produtivas para o nosso trabalho e nos estudos de Lüdke e André pudemos confirmar que a grande vantagem da entrevista em uma pesquisa é que este instrumento “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (1986, p. 34). Nesse sentido pudemos captar muito bem as informações assim como as expressões dos

participantes, permitindo dessa maneira uma melhor compreensão de suas intenções e desejos em suas escolhas para o sucesso dessa etapa da pesquisa.

Assim, o processo de investigação através das entrevistas com os sujeitos da pesquisa entrelaçado ao referencial teórico, permitiu alcançar os objetivos propostos.

#### 4.8 Análises das informações

As análises dos dados coletados nessa pesquisa baseiam-se na análise de conteúdo, visto que possibilita fazer inferências interpretativas a partir das mensagens que se obtém. De acordo com Franco (2003):

O ponto de partida para a análise do conteúdo é a **mensagem**, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual. Silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido. Sentido que não pode ser considerado um ato isolado (FRANCO, 2003, p. 19, grifo do autor).

Ainda segundo o mesmo autor:

[...] a análise de conteúdo “é indispensável em estudos sobre propaganda, representações sociais, opiniões, expectativas, valores, conceitos, atitudes e crenças” (FRANCO, 2003, p.37).

Lüdke e André (1989, p.49) inferem dizendo que é necessário que “a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente silenciados”. A partir desse posicionamento dos autores procuramos retirar dos depoimentos os aspectos mais relevantes, e assim, prosseguir em nossas análises.

Tomando por base os ensinamentos de Bardin (2009) seguimos as etapas para consolidar nossas análises, quais sejam: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A análise do conteúdo nessa investigação foi realizada por categorias, as quais permitiram analisar a percepção dos sujeitos da pesquisa sobre sua opção entre a EJA e o PROEJA na perspectiva de ingresso no mundo do trabalho

através da conclusão dos estudos, seja com a formação propedêutica, seja com a formação profissional.

Além dessas escolhas a análise de dados foi desenvolvida de duas maneiras: na primeira ocorreu a seleção de todo material de forma a identificar os dados relevantes às tendências; na segunda a reavaliação das tendências e padrões apresentados apontando as relações entre os achados.

Em seguida a fase de organização e de sistematização dos dados obtidos foram elaborados por categorias fazendo a relação entre os achados e a teoria, a qual permitiu uma reavaliação de ideias e dos conhecimentos.

## CAPÍTULO V

### RESULTADOS E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Nesse capítulo apresentam-se os resultados das análises e informações que foram traçadas para atender o objetivo geral que é o de analisar sob a ótica dos educandos se a formação que eles recebem na EJA da Escola EEFM Paulino de Brito e o PROEJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, possibilita a inclusão no mundo do trabalho.

O abandono escolar atinge uma grande parcela de jovens de nossa sociedade o que contribui para um grande número de evasão nas escolas, ocasionando sérios problemas nos sistemas atuais de ensino. Esses jovens apresentam histórias de vidas diferenciadas em consequência de motivos como: o insucesso no decorrer do processo educacional; por se verem obrigados a sair da escola para trabalhar e ajudar a compor a renda familiar e, ainda, por constituírem famílias muito cedo, com isso terminam afastando-se das escolas e sendo obrigados a incluir-se no mundo do trabalho, sem qualquer qualificação que venha garantir sua estabilidade econômica e social

Assim, no início das entrevistas buscamos indagar os motivos que levaram os alunos entrevistados a deixar as escolas, o tempo que estava afastado e quais os motivos que contribuíram para suas desistências. Ressaltamos a importância dessa informação para a compreensão das características do aluno da educação de jovens e adultos.

“Estava afastada desde meus 16 anos quando eu estava na 1ª série do 2º grau eu acho que uns 16 anos. **Eu deixei a escola para me casar** e como tive logo filhos e não tinha com quem deixar eles, não, não deu pra mim voltar. É só agora estou voltando a estudar” (AE1).

“Eu estava sem estudar a muito tempo eu **parei de estudar** quando eu tinha 14 anos quando meu pai morreu e eu tive que **ajudar minha mãe a sustentar nossa casa** que era 6 filhos mais ela. Eu fui trabalha como babá e não tinha tempo porque minha patroa trabalhava até a noite e eu não podia ir prá escola, mas também não podia perder o emprego que tinha, como eu já falei eu precisava muito, muito mesmo do dinheiro. Então eu parei de

estudar na 7ª série. E fiquei assim todo esse tempo sem estudar. “Eu acho que é uns 27 a 28 anos que não sentava num banco de escola” (AE2).

“Eu parei de estudar em 1987 quando eu terminei o primeiro grau eu tinha 17 anos e **tive que trabalhar porque decidi arrumar mulher e precisava sustentar a família** é isso. Mas voltei esse ano de 2011 em busca para concluir o médio” (AE3).

“Eu Já estava afastado a mais ou menos uns oito anos. Eu sai da escola porque era **muito difícil de conciliar o trabalho e a escola**. Eu comecei a trabalhar como ajudante de pedreiro desde os 15 anos” (AP1).

“**O motivo de eu ter parado de estudar** é que como **eu casei** e precisava tomar conta de minha casa dos meus filhos e marido. Então praticamente foi meu casamento” (EP2).

“Eu tava um bom tempo mesmo! Sim, a mais ou menos um catorze ou quinze anos. **Deixei a escola prá trabalhar**, prá trabalhar sim!” (EP3).

Observamos que de seis alunos entrevistados, três responderam que se afastaram por motivo de constituição de família e casamento e os outros três alunos responderam que o motivo foi o trabalho.

Esses dados confirmam que após alguns anos afastados da escola esses alunos sentem a necessidade de um retorno à escola, entretanto, esta possibilidade só é possível na modalidade de educação de jovens e adultos.

## **5. APRESENTAÇÃO DOS ESTUDOS INVESTIGADOS**

Na pesquisa desenvolvida para a apresentação dos estudos investigados, elegemos três critérios, a saber: i) Identificação; ii) Opções e iii) Contribuições para a formação e Perspectivas dos participantes, por favorecerem a compreensão do conteúdo abordado nesse trabalho.

### **5.1 Identificação dos Participantes**

Os sujeitos participantes foram identificados e caracterizados durante todo processo de análise em dois grupos denominados de “Alunos da EJA” e “Alunos do PROEJA” de acordo com os quadros abaixo:

Quadro Nº 1 - Identificação e Caracterização dos Sujeitos Entrevistados da EJA da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Paulino de Brito.

<b>Siglas de Identificação dos Entrevistados</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Tempo afastado (a) da escola</b>	<b>Profissão que exerce</b>
AE1	32 anos	Feminino	16 anos	Empregada doméstica
AE2	42 anos	Feminino	28 anos	Copeira
AE4	41 anos	Masculino	24 anos	Ajudante de pedreiro

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2011).

Quadro Nº 2 - Identificação e Caracterização dos Sujeitos Entrevistados do PROEJA do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

<b>Siglas de Identificação dos Entrevistados</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Tempo afastado (a) da escola</b>	<b>Profissão que exerce</b>
AP1	25 anos	Masculino	8 anos	Pedreiro
AP2	41anos	Feminino	16 anos	Dona de casa
AP3	36 anos	Masculino	14 anos	Marceneiro

Fonte: Elaborado pela autora da pesquisa (2011).

### 5.1.1 Idade

O perfil relacionado à idade dos educandos entrevistados denominados “Alunos da EJA”, revela que no conjunto possuem entre 32 a 41 anos, sendo a maioria constituída por mulheres. Assim, constatamos que na Educação de Jovens e Adultos na Escola Paulino de Brito em nível médio vem atuando alunos que pertencem a categoria de adultos, compatível com os propósitos dessa modalidade de ensino expressa pela LDB em seu Artigo 37 “ A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 2008, p. 41), como podemos identificar no Quadro nº1.

O perfil da idade apresentado pelos educandos no grupo 2 “Alunos do PROEJA” que estudam na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, no IFPA se aproxima dos educandos da Escola

Paulino de Brito. Entretanto, identificamos apenas um educando com 25 anos, categorizado como “jovem”, conforme consta no Quadro nº 2.

### 5.1.2 Profissão

As informações relacionadas às profissões dos educandos que estudam no nível médio, na modalidade EJA da Escola Paulino de Brito e do PROEJA do IFPA são reveladoras do tipo de exclusão/inclusão dos jovens e adultos do mercado de trabalho formal, na cidade de Belém: Empregada Doméstica; Copeira; Ajudante de pedreiro; Pedreiro; Marceneiro; em consequência de pertencerem à classe social dos que vivem do trabalho<sup>20</sup>, ou seja, dos grupos sociais menos favorecidos econômica, social e cultural.

São atividades de trabalho presentes ao longo do processo histórico de formação da sociedade brasileira, a partir do desenvolvimento da agricultura, mas especificamente, com o desenvolvimento da manufatura, da indústria e do comércio, vinculados ao processo de urbanização das cidades (MANFREDI, 2002).

Entretanto, como explica Manfredi (2002), essas atividades, eram executadas, na economia de subsistência, quando os instrumentos de trabalho eram rudimentares, bem como as técnicas para sua execução eram simplificadas, sendo possível de serem realizadas por qualquer pessoa “independente de escolaridade ou de disponibilidade de meios financeiros” (p.37).

A autora ainda nos ajuda a entender que estas funções foram transformadas nas sociedades humanas, quando a economia de subsistência (agricultura) foi substituída pela “produção para a troca, para os mercados” (...). Esse processo foi consolidado, quando se desenvolveu as oficinas e as fábricas. Neste contexto “ocorre um processo de metamorfose do trabalho, que, de autônomo e independente, passa a ser assalariado, dependente e sob o controle do

---

<sup>20</sup> “Compreender, portanto, a classe-que-vive-do-trabalho, a classe trabalhadora hoje, de modo ampliado, implica entender este conjunto de seres sociais que vivem da venda da sua força de trabalho, que são assalariados e desprovidos dos meios de produção. Como todo trabalho produtivo é assalariado, mas nem todo trabalhador assalariado é produtivo, uma noção contemporânea de classe trabalhadora deve incorporar a totalidade dos(as) trabalhadores(as) assalariados(as)” (ANTUNES, 2004, p. 343).

capital” (...). Porém, essas transformações ocorreram, nos países mais pobres, a partir do século XX (MANFREDI, 2002, p.39).

A função de dona de casa é um processo de trabalho, permeado historicamente pela divisão do trabalho, tendo como base as diferenciações entre os sexos, culturalmente assimiladas em razão do entendimento de ser o sexo feminino destinado à procriação, ao cuidado com os filhos, bem como para assegurar as condições afetivas e de alimentação, ou seja, a sobrevivência das famílias. Mas Veiga (2001, p. 62) acrescenta que as famílias “se transformam, assim como as novas estruturas que sustentam as relações familiares<sup>21</sup>”.

## **5.2 Opções**

As escolhas realizadas pelos alunos para a conclusão da formação do último segmento da educação básica através da modalidade da educação de jovens e adultos será abordada em três questões como: i) retorno aos estudos; ii) escolha pela escola; iii) escolha do curso, as quais achamos pertinentes para análise desse trabalho.

### **5.2.1 Opção dos educandos para retornar aos estudos**

O retorno aos estudos para os jovens e adultos é visto como uma possibilidade de ascensão social e a escola torna-se o espaço por excelência a esse acesso, uma vez que irá possibilitar uma formação educacional com a possibilidade da conclusão dos estudos, na busca de facilitação ao ingresso no mundo do trabalho.

Sabemos que essas opções dos educandos para retornar aos estudos são vistas como superação das dificuldades que enfrentam por não possuírem uma qualificação adequada para o trabalho.

---

<sup>21</sup> “famílias monoparentais com a presença de um único progenitor; família alargada, composta por pais, avós, filhos, fragmentou-se e constitui atualmente, uma exceção; (...); aumento de filhos nascidos fora de matrimônios; mulheres que têm o seu primeiro filho cada vez mais tarde; crescente afirmação profissional das mulheres, que pode explicar em grande parte, o decréscimo, da taxa de natalidade; família composta por pais e mães que assumem outras orientações sexuais” (MARTINS, 1998, apud VEIGA, 2001, p. 61).

### a) Opção dos educandos para retornar os estudos - Alunos da EJA

Eu resolvi voltar a estudar porque eu sou empregada doméstica, mas não tenho um trabalho de carteira assinada. Eu só faço diária nas casas das pessoas que me chamam, e aí, a gente nunca tem um salário certo e eu quero mudar, quero ganhar realmente um salário e ter direitos, a carteira assinada prá poder ganhar também juntamente os todos os direitos que as pessoas tem (Sujeito AE1).

Por eu não ter esse estudo eu já perdi 'muita oportunidade'. Eu tentei arrumar no supermercado próximo da minha casa, mas quando eu fui me inscrever era só pra quem tinha, já tinha terminado os estudos do segundo grau. Aí, né, eu não pude nem fazer o teste que era uma entrevista, viu? (Sujeito AE2).

Todo dia eu saia de casa me virando prá arranjar um emprego mesmo e depois de algum tempo fazendo uma faxina aqui outra ali a Dona M. me arrumou um emprego como copeira, né? É de copeira mesmo, mas é um emprego e o melhor que era numa empresa. Essa empresa de revenda de carros, entende? Isso me ajudou e me ajuda muito porque eu tive muita sorte, muito sabe por quê? Porque eu tenho direitos que antes eu não tinha, porque eu trabalhava apenas na minha casa ou então fazendo a faxina na casa dos outros, e como é emprego eu tenho um salário certo, o vale transporte e até o plano de saúde que posso contar e assim a vida melhorou mesmo (Sujeito AE2).

Olha o que me levou foi que até a alguns anos atrás era até fácil arrumar um emprego em firmas prá quem tinha pouco estudo. Eu trabalho na construção civil, sou ajudante de pedreiro, mas mesmo aqui em Belém onde a construção civil é boa, hoje é 'ralado', é muito difícil. Eu venho sentindo isso na pele, tenho passado muita dificuldade em conseguir um emprego de verdade como deve ser. Principalmente porque eu não tenho uma profissão definida, ajudante de pedreiro qualquer um pode ser (Sujeito AE3).

A gente procura trabalhar com os pedreiros particular, mas os empregos com todos os direitos de um trabalhador ninguém quer pagar, mesmo porque a gente trabalha uma semana aqui, outra ali. (...), eu acho que eles gostam quando a pessoa não tem uma profissão que eles pagam o que eles querem. O que acaba aparecendo dona, é um bico aqui outro ali, mas nada sério e o que realmente as pessoas fala que é por causa de estudos baixos e não dá prá aproveitar. Foi por isso que resolvi estudar prá tentar conseguir um emprego de carteira assinada, ai sim (Sujeito AE3).

Das informações reveladas pelos sujeitos entrevistados que estudam na Escola Paulino de Brito ensino médio - modalidade EJA, dois indicam que

retornaram a escola para melhorar suas condições de trabalho: obter um salário fixo, ter carteiras de trabalhos assinadas pelos patrões para assegurar os direitos trabalhistas.

É significativo que um dos sujeitos aponta para o entendimento de que o mercado de trabalho na atualidade exige a conclusão do ensino médio, além de que a ausência de estudos, possivelmente em nível médio, é uma das causas de não obtenção de emprego, a outra causa é a inexistência de uma profissão definida. Apenas um dos entrevistados indica que conseguiu um emprego em uma empresa que lhe garante os direitos, como o vale transporte e plano de saúde.

Confirma-se a tese da relação entre educação e inclusão no mercado de trabalho, na perspectiva de assegurar um salário fixo e garantir direitos trabalhistas. Os argumentos revelam que essa opção de (re)inclusão na escola é o princípio e a mediação para melhorar as condições culturais, sendo um fator decisivo para a conquista de empregos e dos direitos trabalhistas, ou seja, buscam a participação na sociedade como cidadãos, de direitos e deveres.

Ireland, et. al, (2005, p.93-94), contribuem para a reflexão na construção da EJA, posto que os currículos apresentam um distanciamento do mundo do trabalho, arguindo a complexidade desta relação, na medida em que é tratado de forma reducionista, na mera perspectiva do emprego, negando a dimensão ontológica do trabalho, como explicitam os autores:

Pensar as categorias relacionadas ao trabalho no campo da EJA implica em desmitificar concepções alienantes que colocam os indivíduos na condição de meros reprodutores. O lugar do trabalho na vida do jovem e adulto precisa ser o lugar do ser, onde se realiza enquanto produtor de si mesmo e produtor da cultura (IRELAND, et. al, 2005, p.97).

Essa relação entre educação de jovens e adultos e trabalho, também é apontada pela LDB no art. 2º que afirma “a educação, dever da família e do Estado, deve ter por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. No § 2º do art. 1º, da mesma lei “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social” (BRASIL, 1996).

Em concordância com os autores e a Lei nº 9.394/96 nos artigos citados, ressaltamos que a formação para a cidadania não se restringe aos discursos políticos na escola, mas requer o domínio dos conhecimentos, das tecnologias e técnicas profissionais que possibilitem a inclusão social para que possam compreender a realidade em vista de sua transformação.

Desse modo, finalizamos e firmamos a mesma compreensão dos autores acima citados, sintetizado por Kuenzer (1997) e tomando as falas dos sujeitos entrevistados, quando observam que nas suas buscas por um emprego, os trabalhadores afirmam que a desqualificação interessa apenas aos patrões transformando-os em meros apêndices “das máquinas”, que facilmente são substituídos, dificultando sua organização, para que possam conquistar seus direitos. Ao contrário, a escola permite assimilar as ciências que o trabalho incorpora, possibilitando a participação nas decisões do processo de trabalho. “Da mesma forma, a qualificação, por lhe conferir competência, aumenta seu poder de negociação” Kuenzer (1997, p. 32).

A exclusão da escola, como um tipo de ‘exclusão social’ consiste em um processo histórico-social que permeia a vida do sujeito e que lhe nega a participação nos espaços sociais. Essa negação abrange particularmente as pessoas ‘pobres’ impossibilitando-as de participar das instituições sociais “dos quais destaco a escola, para o exercício de seus direitos sociais” (SGROTT-RODRIGUES 2006, p. 81).

#### **b) Opção dos educandos para retornar os estudos – Alunos do PROEJA**

Devido à busca da qualificação. É que o IFPA estava oferecendo né? Que era o curso de edificações, ai eu resolvi vir aqui diretamente fazer esse curso pra poder ganhar mais conhecimento que é na área que eu trabalho. Eu trabalho como pedreiro na área da construção civil, né? Então eu poder ganhar mais conhecimento (Sujeito AP1).

Foi assim na verdade eu não tava pensando em voltar a estudar. Só que meu filho estava fazendo um curso aqui no IFPA, curso de inglês e nesse dia uma professora eu acho daqui do colégio do Instituto pegou e falou assim mesmo, falando dentro da sala que eu estava acompanhando meu filho. Falou vai haver um curso do PROEJA você não quer entrar? Eu disse: - eu posso? – Ela disse pode. Eu peguei o papel e fui com aquilo na cabeça quando

cheguei em casa falei pro meu marido que eu ia me escrever. Ai o que aconteceu, no ultimo dia eu me escrevi (Sujeito AP2).

Necessidade, é, o mercado de trabalho que está muito competitivo. Então prá quem não tem uma capacitação profissional de pelo menos de um ensino médio prá fazer uma capacitação você está fora do mercado. E hoje prá você até ser gari tem que ter o ensino médio (Sujeito AP3).

Um aspecto relevante apresentado por um dos sujeitos entrevistado é o argumento de ter optado para adentrar no PROEJA do IFPA na área em que trabalha, para obter qualificação e adquirir conhecimentos. Na mesma direção, outro sujeito reconhece a necessidade de capacitação profissional em nível médio, para poder ingressar no mercado de trabalho competitivo. Enfim, outro sujeito, afirma que adentrou ao IFPA, motivado, por uma professora, haja vista que possui um filho que é aluno da Instituição.

As palavras dos educandos entrevistados nos remetem a discussão e confirmação da importância do PROEJA, nas palavras de Machado (2006, p.37-38) que esse tipo de oferta de educação de Jovens e Adultos, ganha significado, na perspectiva de “universalização da educação básica, de ampliação das oportunidades de qualificação profissional” e ainda sobre a mesma autora “[...] a um público portador de escolaridade interrompida, fator limitador das chances de melhor inserção na vida social e no mundo do trabalho”.

Ainda, os educandos entrevistados, confirmam o entendimento de Machado (2006, p.39), que vem crescendo no país a consciência da importância desse tipo de formação, na medida em que ela amplia as oportunidades para todas as pessoas que trabalham ou mesmo desejam ampliar suas atuações em suas atividades profissionais. Desse modo, continuamos a análise, deste tópico nos reportando às palavras dos educandos entrevistados da EJA que se aproximam das palavras dos educandos entrevistados no PROEJA no que se refere à necessidade de elevação da escolarização, de qualificação que os permitam adentrar ao mundo do trabalho, que passa a exigir os conhecimentos das ciências e das tecnologias, como condição para ampliar suas possibilidades culturais.

A referência em relação à elevação da escolarização, como condição e possibilidade de melhorar a inserção social e no mundo do trabalho, é uma tendência geral do capitalismo, em sua fase atual em razão dos avanços das ciências e das tecnologias, incorporadas aos processos produtivos e as formas de gestão do trabalho, praticamente em todos os setores.

Resta-nos relatar duas contradições apresentadas pelos sujeitos entrevistados. A primeira ligada à ausência dos sujeitos do PROEJA, em vincular a necessidade de qualificação, elevação da escolaridade, dissociado da busca pela garantia de direitos trabalhistas como relevado pelos sujeitos da EJA. A segunda que será aprofundada posteriormente implica na capacidade da formação na EJA em assimilar os instrumentos teóricos que permitam compreender a realidade do mundo do trabalho, no contexto das inovações incorporadas aos processos produtivos, como é exposto por Kuenzer (1997, p. 33-34), que passam a reduzir as necessidades de profissionais qualificados, substituindo o trabalho humano por máquinas.

É importante concluir nossa análise fazendo consideração histórica sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio, ressaltando que é fruto da luta de intelectuais e trabalhadores que passaram a rejeitar a formação baseada apenas no fazer, para integrar a educação profissional no ensino médio, na modalidade EJA, e foi consolidada pelo Decreto 5.840/2006, na perspectiva de formar jovens e adultos para o mundo do trabalho, que no dizer de Ciavatta (2005, p. 84) “o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao trabalhador o direito a formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrando dignamente à sua sociedade política”.

### **5.2.2 Opção para a escolha da Escola**

A opção por uma determinada escola para a formação do indivíduo perpassa por vários fatores como o acesso, indicações, recomendações, identificação e o trabalho desenvolvido pela escola para atender a flexibilidade que exige suas condições como educandos.

Os jovens e adultos que procuram a formação EJA, são diferenciados por tratar-se de uma parcela excluída da sociedade com histórias de vidas e vivências diversas, e o ingresso nessa modalidade nas instituições de ensino possibilita a integração deles entre si e o desenvolvimento de solidariedade.

A importância na escolha da escola é um fator determinante para a conclusão dos estudos e precisa ofertar uma educação que contemple essa preparação para o trabalho.

#### **a) Opção para a escolha da Escola Paulino de Brito – Alunos da EJA**

Eu escolhi essa escola porque nas casas que eu faço diárias é perto, é próximo daqui. Eu venho a pé e então eu economizo uma passagem do ônibus.

Mas aqui é uma boa escola... eu acho sim, já aprendi muitas coisas que eu sei que vai me ajudar lá na frente.

Aqui também os professores são bons, a nossa diretora é muito interessada principalmente com os alunos (Sujeito AE1).

Ai eu peguei matriculei meus filhos e fui falar com a diretora da escola. E ela conversou muito comigo e me perguntou por que eu queria voltar estudar. Se eu ia mesmo estudar, eu falei pra ela, todas essas coisas que aconteceram, assim como lhe falei. Ela disse que ia me matricular, mas que não era pra mim parar não. Tem muita gente assim que se matricula, mas para de estudar e acaba empatando as vagas de outros, sabe? Eu acho que foi por isso (Sujeito AE2).

Eu tenho enfrentado muitas dificuldades, porque estava muito tempo afastada da escola mas, eu peço ajuda pra todo mundo. Para meus filhos que estudam já o ensino médio e também pros meus colegas no meu trabalho e eles me ajudam, também peço pros professores, e ai eles também me ajudam, Sabe E então eu vou levando. Eu vou conseguir (Sujeito AE2).

Foi um colega meu que estudava aqui nessa escola e me chamou pra vir estudar aqui.

No ano passado eu não consegui estudar. Quando eu resolvi voltar a estudar já tinha começado as aulas nas escolas e não tinha mais vaga. Eu tentei fazer o PROEJA, sabe eu queria o curso que trabalha com construção civil. (pausa lembrando o curso) Ah sim o de edificações, mesmo porque eu mexo com isso e também lá porque tem uma bolsa que eles pagam pra gente estudar, mas eu não fui sorteado, lá é por sorteio sabia? Então meu colega disse vem estudar aqui. Como eu não tinha conseguido foi ai que no ano passado meu cunhado me chamou pra trabalhar nessa firma que estava fazendo a reforma dessa escola e ainda, como eles tavam

fazendo a matricula eu achei que era minha vez, ai tentei e consegui me matricular no EJA. E estou aqui agora (Sujeito AE3).

Os motivos apresentados pelos sujeitos que estudam na EJA Paulino de Brito, revelam que a escola é “boa”, porque aprendeu muitas coisas e possui professores capacitados, uma diretora possivelmente interessada com a aprendizagem dos alunos.

Outra justificativa apresentada refere-se à opção pessoal para voltar a estudar, mostrando-se interessado em sua aprendizagem. Outro educando apresenta como motivo a presença de um colega que estuda na escola e pelo incentivo de um parente que trabalhou na reforma da escola, porém indica falta de vagas e que tentou fazer o PROEJA na área em que trabalha (construção civil), mas que não foi sorteado.

Muito embora, as falas sejam permeadas de sentimentos, elas manifestam a decisão de retornar a escola para aprender. Associando essas respostas com as análises anteriores, pode-se inferir que o fundamento dessa decisão é a elevação da formação como condição de melhorar suas condições de vida no qual o trabalho ganha centralidade.

Ainda um sujeito revela a ausência de vagas na Escola Paulino Brito na modalidade de EJA. Este aspecto, nos remete a refletir em relação a necessidade de expansão da oferta dessa modalidade de ensino na cidade de Belém, confirmando os argumentos de Paiva (2006) que observa que as vagas no ensino médio são insuficientes, no Brasil.

#### **b) Opção para a escolha do IFPA – Alunos do PROEJA**

Essa escolha foi devido um amigo meu que me indicou sabe? diretamente e ele também fazia parte daqui do PROEJA, ele hoje (pausa), esse ano era o último ano dele né.(pausa)

Ai ele ainda conseguiu incentivar e para mais cinco pessoas aqui dentro, ele incentivou a gente nós viemos prá cá. Ele chegou a faleceu no ano passado e nem chegou a concluir o curso. O seu nome era S. Manuel era meu compadre e no caso ele me incentivou e eu fiquei em dúvida se vinha ou não vinha depois eu pensei não vai perder nada e eu vou correr atrás e agora pretendo concluir o curso (Sujeito AP1)

Na verdade eu nem sabia qual era o curso que eu ia queria mesmo, estava muito tempo afastada da escola e fiquei pensando qual o curso que eu faço. Ai eu optei pelo edificações , ai eu liguei pro meu cunhado prá saber o que era edificações. Ele disse que trabalha com construção civil. Como eu já trabalhei na construção civil fazendo rejuntamento essas coisas assim como operária (Sujeito AP2).

É, eu tive alguns professores lá onde eu estudava no EJA, que já tinham feito o curso técnico aqui, uma professora de português que ela fez aqui, ela disse que é uma boa referência. Um amigo meu que estudou aqui também, ele fez mecânica, hoje ele é mestre em mecânica e com isso ele disse que seria muito bom se eu viesse por aqui porque tinha o curso integrado não tinha falado do PROEJA, tinha um curso técnico integrado ao médio, com isso ai eu comecei a pesquisar, ai eu que encontrei, vim na hora certa, tinha um processo seletivo do proeja, e não era um processo era um sorteio. Nesse sorteio foi em 2007, eu vim a primeira vez eu e minha esposa, eu disse prá ela que ela largasse lá que ela tinha que entrar no ramo do curso técnico (Sujeito AP3).

Os sujeitos entrevistados revelam os seguintes motivos que os levaram a estudar no IFPA, no PROEJA: dois educandos indicam que foram motivados por amigos e professores; um sujeito indica apenas que não sabia o curso que queria fazer, estava afastado da escola, posteriormente optou por fazer um curso na área em que trabalha (construção civil); por fim, outro sujeito revela que já estudava na EJA, sendo motivado por seus professores e um amigo formado na instituição que comentou que no IFPA havia o PROEJA com uma formação que agrega curso técnico integrado ao médio, tendo sorte de ter sido sorteado.

Pode-se inferir das falas dos sujeitos que participaram da pesquisa que foram motivados pelas boas referências que prevalecem na sociedade paraense, em relação à instituição no concerne à qualidade da formação proporcionada pela mesma. Formando os educandos para o exercício de uma profissão, sobretudo o PROEJA integra formação geral e formação profissional o que favorece a obtenção de uma profissão e a conclusão do ensino médio.

Compreendemos que fundamentalmente o motivo para estudar no IFPA no PROEJA é a possibilidade de obter uma formação técnica junto à conclusão do ensino médio, evidenciando que o trabalho ganha centralidade na escolha das

instituições pelos educandos, sujeitos que retornam aos estudos para inserir-se no mercado de trabalho e ampliar seus conhecimentos e garantir o sustento das suas famílias.

A análise das falas dos sujeitos que optaram pela Escola Paulino de Brito revela que a decisão de retornar a escola é concluir o ensino médio e obter um emprego que não necessite de uma qualificação técnica. Associando essas respostas com as análises anteriores, pode-se inferir que o fundamento dessa decisão é a elevação da formação para melhorar suas condições de vida. Já, os que optaram para estudar no IFPA - PROEJA- fica explícito que é a decisão de obter uma profissão além de concluir o ensino médio. Nas duas escolas percebe-se que o trabalho ganha centralidade na escolha das instituições pelos educandos.

### **5.2.3 Opção de curso**

As escolhas realizadas pelos educandos por um curso que venha proporcionar suas inserções no campo profissional são vistas como uma possibilidade na trajetória escolar, como um passo para transpor as fronteiras da exclusão social, uma vez que esse retorno fomentam suas expectativas para conclusão da escolaridade e a preparação para o mundo do trabalho.

#### **a) Opção que o levaram a cursar a EJA – Alunos da EJA**

Ah, porque é mais rápido de concluir e a gente termina em dois anos, se eu for pra outra escola que é normal vou terminar em três anos e aqui dessa forma eu já saio ganhando um ano, né? (risos).E como eu já falei antes, eu quero logo arrumar um emprego de carteira prá mim. Se eu termina é mais fácil. (...). Por isso né? que eles querem com estudo logo. Então, eu tenho que terminar o ensino médio. Porque eu vou ter mais chance do que agora, entende? (Sujeito AE1).

Pelos fatores de conseguir terminar o ensino médio para conseguir subi no meu emprego, conforme eu já disse antes, minha chefe que é dona da empresa também disse que quando eu terminar ela arruma coisa melhor prá mim e até mesmo se for preciso em outro lugar, (...) eu posso ter chance de conseguir outro emprego e não ter que precisar pelo que eu passei junto

com meus filhos. Mas o que eu quero é me manter nesse meu emprego, ou seja, vai subir meu salário e vou melhorar ainda cada vez (Sujeito AE2).

O EJA é bom porque a gente não tem mais muito tempo prá estudar e é mais rápido, entende. A gente se forma em dois anos. Mesmo sendo um estudo discriminado. (...) É tem muito preconceito sim, o pessoal diz que já não aprende direito em três anos, imagina em um ou dois. Mas mesmo assim é melhor fazer EJA do que nada. Não acha? O importante prá mim, eu acho que é terminar esse estudo e batalhar mesmo por ai, prá arrumar um emprego (Sujeito AE3).

Em relação aos fatores predominantes apresentados pelos sujeitos que optam por estudar na EJA, podemos sintetizar tendo como variável – a curta duração do curso (em dois anos), em contraposição ao ensino médio regular que tem a duração de três anos. Nessa mesma direção os sujeitos confirmam a tendência em concluir o ensino médio para inserir-se no mercado de trabalho ou melhorar a sua situação financeira na empresa que trabalha. Um sujeito revela que estudar na EJA provoca discriminação fundamentada no argumento de que três anos de estudos não possibilita uma aprendizagem adequada. Nesse sentido, a EJA é criticada por ofertar cursos em dois anos.

Nosso entendimento de que as diversificações dos anos de estudos para a EJA reflete a realidade da exclusão dos alunos de políticas públicas afinadas, com os interesses qualitativos que são evidenciados por todos aqueles que lutam pela inclusão na escola pública com qualidade social.

#### **b) Opção que o levaram para cursar o PROEJA – Alunos do PROEJA**

No caso devido minha profissão né? Também. Eu trabalho de pedreiro como já citei e também prá ganhar conhecimento e futuramente ganhar um bom real um bom dinheiro. (...) Como trabalhei durante nesses 15 anos sempre trabalhei autônomo, nunca trabalhei de carteira assinada, minha carteira está limpinha, e futuramente eu pretendo depois desse curso arrumar um emprego melhor (Sujeito AP1).

Eu posso dizer assim, nesse curso, ele tem mais oportunidade de trabalho na praça, tem muito emprego. É terminar meu curso e ingressar no mercado de trabalho (Sujeito AP2).

Foi a opção logo no início foi por, pela concorrência, eu comecei a, como já tinha visto que mecânica e informática eram áreas bem requisitadas, então eu queria informática, eu peguei disse não, mas falei, vou pelo lado mais fácil, vou ver qual tem menos concorrência, aí eu pesquisei por aqui e vi que era edificações, sou o primeiro a me inscrever aqui, já quase pra terminar o processo sou, o primeiro da lista. (...) Quando eu comecei a observar isso aí eu digo é estou na profissão certa! Era isso mesmo que eu queria! (Sujeito AP3).

A lógica dos fatores apresentados pelos sujeitos entrevistados, como determinantes na escolha do PROEJA, segue a tendência já esboçada de adquirir conhecimentos e poder inserir-se no mercado de trabalho para melhorar as condições de vida, vislumbrando a possibilidade de trabalhar com carteira assinada. Aqui, pela primeira vez, um aluno do PROEJA aponta para a necessidade da relação entre emprego e garantia de conquista de direitos trabalhistas. Entretanto, destaca-se um sujeito que escolheu o curso que tinha menor concorrência, após adentrar ao curso percebeu que estava na profissão certa.

### **5.3 Contribuições para a formação e expectativa dos participantes**

A legislação em vigor tem por finalidade propiciar a formação do educando para o exercício da cidadania e a preparação para o trabalho. A EJA como modalidade de ensino veio oferecer aos seus alunos essa oportunidade de conclusão dos estudos, sem os quais não há exercício real de cidadania e oportunidades de ascensão social.

E para atender aos objetivos desse trabalho julgamos necessário as indagações sobre dois aspectos:

- a) Os conteúdos trabalhados oportunizam a formação profissional;
- b) A contribuição do curso para a formação e inclusão no mundo do trabalho, atende a formação e as expectativas desses educandos .

### **5.3.1 Os conteúdos trabalhados no curso oportunizam a formação profissional**

Nesse aspecto e conforme o estudo dos autores faz-se necessário que a organização curricular não esteja focada nas disciplinas isoladas, mas sim presente em seu eixo integrador uma relação em que os conteúdos estejam relacionados como partes de uma totalidade, que contemple a formação acadêmica e a preparação, que oportunize a compreensão e participação ativa no mundo do trabalho (KUENZER, 2005); (MACHADO, 2010).

#### **a) Os conteúdos trabalhados no curso oportunizam a formação profissional Alunos da EJA**

Eu estudo muito e sei que vai servir para alguma coisa na formação da profissão, mas eu acho que sim, deve ajudar sim (Sujeito AE1).

Eu acho que sim. A gente tem todas as matérias e todas elas devem trazer uma parte para isso conforme os professores falam muito que quem concluir o ensino médio tem mais chance prá arrumar emprego melhor. Mas precisa se interessar prá poder tirar melhor o proveito. Nos, temos informática aqui, e eu já aprendi tantas coisas que só visto mesmo. Às vezes eu nem espero nossa aula quando eu chego cedo e se a professora estiver lá no laboratório da informática eu peço prá ela e ela me ensina muitas coisas que talvez nem precise fazer um curso mesmo de informática (Sujeito AE2).

O que nos estudamos aqui na escola em termo de profissão não, nós estudamos apenas os assuntos normal que é Português, Matemática, Historia, Geografia isso tudo ai, e as outras que a senhora sabe, né? Os professores falam muito isso de mercado de trabalho, que as pessoas tem que se preparar e até mesmo pro vestibular, mas eu não vejo se faz mesmo isso entende? Eu acho que se aqui formasse uma profissão ai sim eu acho que formava (Sujeito AE3).

As palavras dos sujeitos entrevistados refletem as possibilidades, limites e desafios de um curso que ensina as disciplinas gerais como preparação para uma profissão. Um dos sujeitos agrega o ensino da informática como mediação importante na formação para o trabalho, no contexto de desenvolvimento e incorporação das tecnologias de informação, aos processos de trabalhos e da

vida cultural na atualidade. Ademais, outro sujeito apresenta as disciplinas que estudam: português, matemática, história e geografia.

Essas reflexões sobre a relação entre educação de jovens e adultos e trabalho podem ser realizadas pela via da LDB no art. 2º que “a educação, dever da família e do Estado, deve ter por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. No § 2º do art. 1º, da mesma lei cita “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social (BRASIL, 2008, p.28).

Nesse sentido coloca-se o desafio do domínio dos conhecimentos e das tecnologias e técnicas profissionais que possibilitem inclusão social para que possam compreender a realidade, tendo em vista a conquista da liberdade (IRELAND, et. al, 2005, p. 97).

Nosso entendimento é de que a relação entre educação para jovens e adultos e trabalho precisa estar integrado através dos conteúdos trabalhados, nos conhecimentos gerais e os específicos para a preparação dos seus educandos.

## **b) Os conteúdos trabalhados no curso oportunizam a formação profissional - Alunos do PROEJA**

Ah, sim com certeza. Com certeza tenho a prática, com certeza dão. Tenho eu a prática, com certeza dão um embasamento bem ótimo, porque, porque eu já aprendi que no caso a parte elétrica que eu tinha um pouco da parte teórica na prática e já com que os professores passaram aqui prá gente eu posso dizer que já tenho um grande conhecimento ai hoje em dia eu posso dizer que posso ser um eletricitista, fizemos o curso de encanador também aqui praticamente e posso me garantir hoje também que hoje sou encanador também ganhei muito conhecimento, então nessa parte elétrica , encanação e esgoto eu me aprofundei bastante (Sujeito AP1)

Oportunizam sim, porque eles são suficientes aqui, pelo menos na teoria pelo menos nas disciplinas que a gente tem e dá pra qualificar mesmo (Sujeito AP2).

Então eu vejo que em termo de ensino aqui dentro, de aproveitamento, eu até agora eu tive bons, bons professores, e também não espero apenas da escola eu procuro, porque a escola é apenas o nivelamento. Ela te dá uma, a base e a gente tem, e prá você ser um profissional referenciado você tem que buscar conhecimentos então, eu além de estar aqui eu procuro outras informações. Tem coisas que eu não dei que já sei, quando

chegar lá na hora eu poder aprimorar mais o que eu já aprendi na teoria com a ajuda de professores (Sujeito AP3).

Os depoimentos dos sujeitos entrevistados são esclarecedores da diferença entre a EJA e o PROEJA. Nessa perspectiva eles afirmam que aprendem a prática como elemento importante para a formação de um profissional, e afirmam também que adquirem a teoria, mas advogam a necessidade da pesquisa para avançar na assimilação de novas informações.

Vale ressaltar que no âmbito da formação Educação Profissional Técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade EJA, o desafio é a construção do currículo integrado. Como explica Machado (2006, p. 41), na medida em que este deve ser planejado na perspectiva de dar conta dos campos envolvidos “educação básica (ensino fundamental e médio), educação profissional (formação inicial e continuada e formação técnica) e educação de jovens e adultos”.

Dadas as características gerais apresentadas dos Jovens e Adultos, Ireland et. al, (2005, p. 93), indica que a proposta pedagógica deve levar em consideração o conhecimento dos sujeitos que atuam nessa modalidade de ensino, não sendo, portanto, a escola um espaço de transmissão de conhecimentos prontos e acabados, elaborados de cima para baixo, mas deve se comprometer com a capacidade de pensar juntamente com os outros, tendo o aluno no centro da proposta pedagógica da escola.

Os autores também citam como exemplos: tempo escolar negociado com os alunos; respeito possível para o aluno que trabalha; respeito ao tempo de aprendizagem dos conhecimentos pelos alunos – não se detendo exclusivamente ao calendário oficial; entendimento do espaço para a apropriação dos conhecimentos para além da sala de aula, procurando a integração da escola com o dia-a-dia dos educandos na luta pela sobrevivência no campo do trabalho, da família e aos grupos que pertencem.

Ainda, Ramos, apresenta orientações gerais para a construção de um currículo integrado, a saber:

Conceber o sujeito como histórico-social concreto, capaz de transformar a realidade em que vive;

Perseguir a formação humana, como síntese de formação básica e formação para o trabalho;

Ter o princípio educativo no sentido de que o trabalho permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das Ciências e das Artes;

Centrar-se numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos, e uma metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto a sua historicidade, finalidades e potencialidades;

Desenvolver-se visando à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos, no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros;

Proporcionar a compreensão dos fundamentos que caracterizam o processo de produção moderno, com base na relação entre Trabalho, a Ciência e a Cultura (RAMOS, 2011, p.64).

Desse modo concordando com os autores citados neste tópico e estabelecendo uma síntese a partir das observações de Machado (2006, p. 45) sobre o currículo integrado, as escolas que ofertam o PROEJA devem tomar consciência da necessidade de “harmonizar os conteúdos” integrando conhecimentos gerais e profissionais (tecnológicos), o que demanda o trabalho coletivo na escola, discutindo experiências, fundamentalmente pautar-se por uma visão de totalidade e por práticas pedagógicas que integram teoria e prática tendo por base o trabalho como princípio educativo que implica de ir além da mera preparação para o trabalho, mas visa a constituição do homem como sujeito social, capaz de compreender-se e compreender o mundo em vive, tendo em vista organizar-se coletivamente, para nele intervir como sujeito de práxis.

### **5.3.2 Contribuição do curso para inserção no mundo do trabalho**

A formação escolar é um fator determinante na formação humana. A escolha por um curso que prepare para o mundo do trabalho precisa adequar-se e atender o seu público. Portanto, o curso voltado para jovens e adultos deve estar relacionado à obtenção de uma formação que os possibilite superar as dificuldades encontradas pela falta de escolarização e de qualificação e inserir-se nos processos que venham contemplar seus anseios e melhoria de qualidade de vida.

### **a) Contribuição do curso para a inserção no mundo do trabalho - Alunos da EJA**

Sim, mas só se for naquelas que pedem o ensino médio completo e às vezes eles perguntam até onde terminou e a gente fala, que é. Como eu já disse, eu tenho que terminar o ensino médio porque em todo lugar eles querem que já tenha terminado. (...). Pra arruma emprego eu acho que pode, mesmo não formando numa profissão, porque quando a gente se forma numa profissão é mais fácil. É sim, mas depois pode fazer um curso profissional (Sujeito AE1).

Olha, eu acho que sim, porque quando eu trabalhava só em casa não notava assim, mas depois que eu precisei arruma um emprego foi que eu vi o quanto faz falta os estudos, foi ai que tive de retornar e fiz o DESU no fundamental (...).

Foi por causa disso e até por isso que eu resolvi estuda pra terminar meus estudos. O emprego eu já tenho, mas vai melhora um pouco mais, entende?

Então esse curso me ajuda sim a ficar no meu emprego, como também posso arruma outro em outro lugar que peça com o Ensino Médio, sabe? Mas eu quero ficar no meu emprego sim, eu quero muito (Sujeito AE2).

Eu acho que sim. Contribui da seguinte maneira com o que estudamos e terminar o ensino médio é mais fácil arruma emprego. Porque é assim quando a gente vê os anúncio pra emprego sempre tem que ser ensino médio completo. Então eu quero acreditar que eu também vou ter mais oportunidade sim. Entende? (Sujeito AE3).

As respostas a esta pergunta revelam incertezas e certezas para inserir-se no mundo do trabalho, nos setores de serviços que “pedem o ensino médio completo (...) mesmo não formando numa profissão, porque quando a gente se forma numa profissão é mais fácil”. Outro sujeito informa que emprego ele já possui, mas precisa para melhorar sua condição de vida concluir o ensino médio. O terceiro sujeito acredita que sim, na medida em que concluindo o ensino médio, tornar-se-á mais fácil conseguir um emprego, porque os anúncios de oferta de trabalho exigem o ensino médio completo.

Essas respostas dadas pelos sujeitos da EJA requerem uma análise da relação da escola com o mercado de trabalho. A função da escola é propiciar a

socialização do saber, “não é sua responsabilidade resolver os problemas do mercado de trabalho” Kuenzer (1997, p. 36).

Ainda a autora, explicita que o ingresso no mercado de trabalho faz parte das necessidades dos trabalhadores, considerando este aspecto a escola pode ignorá-lo, todavia deve promover o ensino na perspectiva “de promover o acesso ao saber científico e tecnológico, que permita ao trabalhador inserir-se, participar e usufruir dos benefícios do processo produtivo” (KUENZER, 1997, p.34).

Para efeito de compreensão da importância e significado do trabalho no seu sentido ontológico, é explicitado por Frigotto, com base no estudos de Marx:

[...] um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza [...]. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil a própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1983, p. 149 apud CIAVATTA et. al, 2005, p. 580).

No entanto como entendemos a partir das argumentações de Kuenzer (1997, p.29-30), no âmbito das relações sociais capitalistas o trabalho humano passou a ser dividido em trabalho manual e trabalho intelectual. Do qual se organizam dois tipos de escola, uma voltada para a formação propedêutica (formar o intelectual), e outros ramos de educação profissional que ensinam apenas o fazer, dissociando estes tipos de ensino. Na base dessa argumentação encontra-se a defesa da formação integrada.

#### **b) Contribuição do curso para a inserção no mundo do trabalho - Alunos do PROEJA**

Sim com toda certeza. Um diploma de técnico em edificações nesse campo imenso e no meio de tantas obras que contratam quem não tem qualificação, imagine quem tem. E sempre os alunos daqui sempre conseguem bom emprego. (...). Com o curso de edificações do PROEJA com essa formação me oportuniza um ingresso, vou ter mais facilidade de chegar diretamente não vou ficar apenas com o curso de edificações dizer eu terminei um curso no IFPA, conclui e vou atrás de um emprego. Não eu vou poder dizer que eu já trabalho como pedreiro, já fiz o curso de

mestre de obra e tenho conhecimento na área em todos os itens da construção civil (Sujeito AP1).

Sim, com toda certeza nosso curso é muito bom mesmo. Aqui vem sendo muito exigido, mas é isso é um curso de muita responsabilidade, é a construção civil por isso é toda essa exigência mesmo. Isso mesmo (Sujeito AP2).

Já desafiei (...) todo esse pessoal ai. Porque o PROEJA é um pouco esquecido, mas mesmo assim eu engrandeci muito, mas muito mesmo ainda pro que eu quero, o foco foi esse então é esse e eu não posso mudar dele porque ele prá mim vai ser muito importante prá mim no mundo do trabalho (Sujeito AP3).

As argumentações dos sujeitos que estudam no PROEJA, revelam que um diploma de técnico em edificações no contexto de produção de muitas obras, possibilitará “conseguir um bom emprego”, na medida em que o curso em tela é considerado muito bom, portanto, será importante para o ingresso no mundo do trabalho.

Essas argumentações são corroboradas por Araújo, et.al. (2007) que em suas pesquisas evidencia que o IFPA consolidou-se como uma das mais importantes escolas de educação profissional, dada sua infraestrutura e formação dos professores, atendendo as demandas do mercado de trabalho local.

É importante situar as argumentações dos educandos na medida em que expressa a relação da educação ofertada pelo IFPA com a inclusão no mundo do trabalho, sob o ponto de vista da macroeconomia, como explica Kuenzer (2010, p. 253), para se entender o par categorial exclusão/inclusão, como uma relação inerente ao modo de produção capitalista, deve-se considerar duas situações: a) “que a competitividade dos setores dinâmicos no mercado mundial depende do que se pode chamar de exclusão incluyente dos setores precarizados”; b) “Com relação aos trabalhadores, o processo é o mesmo ser excluídas para que o capital possa confirmar-se como princípio abrangente de síntese, os trabalhadores também devem passar por um processo de redução ontológica”.

Esse processo significa que primeiro o trabalhador é excluído do mundo do trabalho, depois é incluído e reduzido à dimensão de objeto de mão-de-obra, ou seja, visto como fator econômico. Assim, para a autora esse processo não se dá individualmente, mas no contexto das relações históricas. Esse movimento

implica que no bojo da reestruturação produtiva entrelaça a fábrica e o trabalhador domiciliar numa cadeia permeada por empregos flexibilizados.

Na análise de Kuenzer cabe acrescentar a esta lógica para efeito desta pesquisa que o trabalho desenvolvido pelos sujeitos da EJA se dá no quadro dos setores de serviços - autônomos que se expandem frente ao desemprego, na nova fase de desenvolvimento do capitalismo, como explicam Antunes e Alves:

Há, entretanto, contrariamente à tendência anteriormente apontada, outra muito significativa e que se caracteriza pelo aumento do novo proletariado fabril e de serviços, em escala mundial, presente nas diversas modalidades de trabalho precarizado. São os terceirizados, subcontratados, *part-time*, entre tantas outras formas assemelhadas, que se expandem em escala global (ANTUNES e ALVES, 2004, p. 337).

Antunes e Alves (2004, p. 340-341) reafirmam que o desenvolvimento de variadas formas de trabalho é inerente a nova tendência expressa pelo crescimento do “trabalho em domicílio”, viabilizada “pela desconcentração do processo produtivo, pela expansão de pequenas e médias unidades produtivas”.

Estas análises nos permitem entender as razões do retomo dos alunos à escola, como se constata no Brasil o aumento de ofertas de trabalho, em setores de empregos domésticos, na construção civil (ajudante de pedreiro, pedreiro, marceneiro), trabalhos cuja tendência recebe a influência do conteúdo do trabalho, como é expresso pelos autores citados.

Ao incorporar – ainda que de modo também precário – aqueles que foram expulsos do mercado formal de trabalho, estes seres sociais se vêem não mais como desempregados, plenamente excluídos, mas realizando atividades efetivas, dotadas de algum sentido social e útil. Mas devemos reiterar que essas atividades são funcionais ao sistema, que hoje se mostra completamente incapaz de absorver os desempregados e precarizados (ANTUNES e ALVES, 2004, p.340).

Desse modo reiteramos as falas dos educandos do PROEJA, que participaram desta pesquisa, explicitando que o trabalho em nível local, não pode ser compreendido sem os vínculos com a tendência do capitalismo no mundo globalizado, o que implica a incorporação de força de trabalho, nos setores de serviços, porém, essas demandas podem não garantir os direitos trabalhistas e sociais, na medida em que esse setor sofre a volubilidade do mundo do trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo nesta pesquisa foi de analisar sob a ótica dos educandos se a formação que recebem na Educação de Jovens e Adultos - EJA na Escola Paulino de Brito e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – EJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, possibilita a inclusão no mundo do trabalho. Para isso, foi necessário identificar os educandos considerando a idade, o tempo afastado da escola e a profissão, investigar os motivos que levaram os educandos a escolherem a escola e o curso na EJA que freqüentam. E por fim, averiguar se as disciplinas estudadas no curso propiciam a formação profissional dos alunos.

No primeiro objetivo elegemos três itens que nos permitiram através das indagações saber: idade, tempo afastado da escola e profissão.

No que se refere à idade, nossos achados revelam que dos seis alunos pesquisados nas duas escolas, cinco são considerados “adultos” e apenas um aluno categorizado como “jovem”. Pelas idades dos entrevistados e o tempo fora da escola percebe-se que são alunos fora de uma faixa etária determinada para o ensino regular o que caracteriza e justifica estarem incluídos na modalidade de educação de jovens e adultos

Quanto à profissão que exercem atualmente, os dados revelam que trabalham em profissões que não exige uma qualificação técnica muito complexa, por esse motivo estão vinculadas aos setores de serviços como empregada doméstica, copeira, ajudante de pedreiro, marceneiro as quais segundo (ANTUNES e ALVES, 2004) estão vinculadas aos setores de serviços que podem trabalhar de forma autônoma, compatíveis com os indivíduos que pertencem à classe social dos que vivem do trabalho. Entretanto, essas profissões conforme relatadas nas falas dos educandos, não possui uma condição de estabilidade. O que revela ser uma das características dos alunos dessa modalidade de ensino.

Em relação ao segundo objetivo, os sujeitos que estudam na EJA revelaram que retornaram a escola para a obtenção de uma formação rápida de dois anos para concluir o ensino médio, para ter oportunidade de ingresso em alguns setores que não necessite de uma formação técnica, e assim, concorrer a

empregos com garantias de salários fixos como forma de assegurar seus direitos trabalhistas, possibilitando-lhes melhorar suas condições econômicas e sociais.

Na fala dos educandos do PROEJA do IFPA, as profissões desenvolvidas por eles tais como: pedreiros, marceneiro estão sendo exercidas sem uma formação técnica. Portanto, é significativo que a escolha pelo curso foi para melhorar a qualificação, e retornaram aos estudos porque já trabalham na área. Pois, na atualidade com as grandes transformações e num mercado de trabalho tão competitivo que requer profissionais habilitados e qualificados, entendemos a informalidade e o desemprego que enfrentam.

Os educandos do PROEJA, em suas falas, argumentam que na escolha pela escola, optaram para estudar no IFPA, por ser uma escola de formação profissional que oferta cursos técnicos que irá garantir possibilidades de acesso ao trabalho, por ser também uma formação profissional em uma instituição de credibilidade no estado do Pará. Essas argumentações dos alunos em relação à escola são confirmadas por Araújo, et.al. (2007), que infere que o IFPA consolidou-se como uma das mais importantes escolas de educação profissional em razão de possuir infraestrutura adequada, professores qualificados, atendendo as demandas do mercado de trabalho local.

Outro argumento inferido por um educando é a possibilidade de adentrar no IFPA para além da formação profissional concluir o ensino médio, o que de certa forma na busca por empregos favorece e garante também mais uma opção em poder exercer outras atividades que venham oportunizar a obtenção de empregos para suprir o sustento e garantir melhores condições de vida.

Através das afirmações desses educandos, investimos na discussão da importância do PROEJA na oferta de educação de jovens e adultos por proporcionar a perspectiva de “universalização da educação básica, de ampliação das oportunidades de qualificação profissional na medida em que vêm crescendo no país a consciência da importância desse tipo de formação” (MACHADO, 2006).

E atendendo ao terceiro objetivo, os alunos da EJA afirmaram que sim, as disciplinas estudadas no curso propiciam a formação profissional na preparação para funções que não exigem uma formação de um curso técnico, e que os

conteúdos trabalhados nas disciplinas juntamente com o apoio dos projetos educacionais que são desenvolvidos na escola possibilitam essa preparação.

Sobre os conteúdos trabalhados nas disciplinas, nas falas dos alunos do PROEJA, percebe-se uma grande firmeza nessa preparação, uma vez que agrega as duas formações integradas: a profissional e a educação básica. Afirmaram que o Curso de Edificações escolhido por eles está proporcionando aliar a teoria e a prática, fortalecendo e solidificando os conhecimentos que pensavam possuir na prática.

E finalmente, quanto à expectativa dos educandos dos cursos da modalidade EJA revelam incertezas e certezas. Na primeira porque acreditam que com um curso de formação profissional teriam oportunidades mais rápidas de inclusão no mercado de trabalho. E na segunda revelam certezas que com a conclusão dos estudos do ensino propedêutico, sentem-se aptos para ingressar em vários setores privados, além da possibilidade de participar de concursos públicos que exigem apenas a conclusão da educação básica.

Em suas argumentações os alunos do PROEJA revelam suas expectativas como sendo a certeza que a elevação da escolarização através da formação do Curso Técnico em Edificações propicia essa inclusão no mundo do trabalho. Uma vez que no estado do Pará, a área da construção civil é considerada promissora. Entretanto, com os avanços da ciência e da tecnologia incorporadas praticamente em todos os setores de serviços, o curso em tela concluído em uma instituição de renome estadual aumenta as possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

Desse modo os relatos dos educandos participantes dessa pesquisa expressam em suas expectativas a vontade de mudar suas condições econômicas e sociais através de uma formação educacional. Portanto, é necessário que a educação da EJA ou do PROEJA proporcione uma base sólida que venha garantir os conhecimentos necessários para a compreensão e integração no mundo do trabalho e na sociedade a qual pertencem.

Que os resultados apresentados nesta pesquisa possam contribuir em termo de reflexão e ação para o avanço político-pedagógico da educação na modalidade EJA, na perspectiva de que os educandos possam compreender-se e compreender a realidade para nela intervir em vista de sua transformação,

abrindo caminho para a construção de um novo modelo de desenvolvimento local e nacional pautado pela garantia da justiça social.

Entendemos que esta investigação deverá continuar para abranger um número maior de educandos, pois a partir de um universo educacional mais amplo poder-se-á obter qualitativa e quantitativamente mais informações que ampliarão as discussões no sentido de avançar na melhoria da qualidade da educação de jovens e adultos no Estado do Pará.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima ET al. **A educação profissional no Pará**. Belém: EDUFPA, 2007.

ARAÚJO, Ronaldo M. de Lima e RODRIGUES, Doriedson S. (org.). **Filosofia da Práxis** e didática da educação profissional. Campinas, SP: Autores Associados, 2011

ANTUNES, Ricardo e ALVES, Geovani. **As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 25 nº 87, p 335 a 351. 2004 Disponível em: <<http://www.cedesunicamp.br>>

BARDIN, LAURENCE. Tradução Antero Reto e Augusto Pinheiro **Análise de Conteúdo**. Ed. 70. Lisboa LBA, 2009

BASTOS, P. A. B. **A Escola Técnica Federal do Pará e o Desenvolvimento do Ensino Industrial, 1909/87**: um estudo histórico. Belém, 1988.

BRASIL, **Lei Federal nº. 4.024/1961** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em 12 de dezembro de 2010

\_\_\_\_\_, Congresso Nacional. **Lei Federal nº 5.692 . Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º. E dá outras providencias. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acessado em: 28 de dez.2010.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>. Acessado em: 28 de dez.2010.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a rede federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2009. Publicado no DOU em 30 de dez. 2008. Disponível em : <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?data=30.12.08&jornal>>Acesso em jul 2011.

\_\_\_\_\_, **Decreto n. 2.208 de 17 de abril de 1997**. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf). Acessado em fevereiro de 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.840, 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 – e da outras

\_\_\_\_\_, **Plano Nacional de Educação** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. acessado em 12 jul 2011.

\_\_\_\_\_, **Parecer CNE/CEB nº. 16/99** de 5 de outubro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em [www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0563-0596\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0563-0596_c.pdf). Acessado em 12 Julho de 2011.

\_\_\_\_\_, **RESOLUÇÃO CNE/CEB nº. 11/2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Aprovado em 10 de maio de 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. acessado em 13 jul 2011

\_\_\_\_\_, MEC/SETEC. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos. **PROEJA Documento Base.** Brasília: MEC, 2007

\_\_\_\_\_, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica: **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos.** Brasília: MEC.2008

CEFET-PA. Plano de Curso de Edificações do PROEJA (em construção). Belém, Pará: 2007

CIAVATTA, Maria, FRIGOTTO, Gaudêncio, RAMOS, Marise, **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.** São Paulo. Cortez, 2005

CIAVATTA F., M. A. **O trabalho como princípio educativo - Uma investigação teórico-metodológica (1930-1960).** Rio de Janeiro: PUC-RJ, (Tese de Doutorado em Educação), 1990. Acessado em julho de 2012 em <http://portal.inep.gov.br/acervo-educacao-profissional>

COSTA, Lairson. **Instituto Federal do Pará 100 anos de Educação Profissional.** Belém.GTR Gráfica e Editora, 2009

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto.** 2ª ed. Tradução Luciana Oliveira da Rocha. Porto Alegre. Artmed.2007

CUNHA, Luiz Antônio. **O Ensino Industrial-manufatureiro no Brasil.** 2000. Revista Brasileira de Educação. Disponível em: [http://www.anped.org.br/rbe/numeros\\_rbe/revbrased14.htm](http://www.anped.org.br/rbe/numeros_rbe/revbrased14.htm) Acessado em: 14 de ago.2011

CUNHA, Conceição M. **Introdução – discutindo conceitos básicos.** In: SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

ESCOLA PAULINO DE BRITO. Projeto Político Pedagógico. Belém, Pará: 2008

EVANGELISTA, Jane. **Flexibilidade do mercado de trabalho:** in FIDALGO, F; MACHADO, L. Dicionário de Educação Profissional: Belo Horizonte: NETE, 2000

FERREIRA. Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa.** 2 ed. Rio de Janeiro : Nova Fronteira 1986.

FILHO, Geraldo Francisco **A Educação Brasileira no Contexto Histórico.** 2 ed. Campinas São Paulo. Alínea, 2004

FRANCO. M L P B **Análise do conteúdo.** 3 ed. Liber Livro Editora, 2003

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes Necessários à Prática Educativa. 44 ed. São Paulo. Paz e Terra, 2005. .

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A formação e a profissionalização do educador: novos desafios.** In Escola S. A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. SILVA, Thomas Tadeu e GENTILI, Pablo (org.). Brasília. CNTE,1996

FRIGOTTO. G.; CIAVATTA. M; RAMOS. M. **A Gênese do Decreto 5154/2004:** um debate no contexto controverso da democracia restrita. In. Ensino Médio Integrado: concepções e contradições FRIGOTTO. G.; CIAVATTA. M; RAMOS. M (org). São Paulo: Cortez 2005.

GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José E. (Org.) **Educação de Jovens e adultos:** teoria, prática e proposta. 6ª ed. São Paulo: Cortez. 2003

GIL, Antonio Carlos. Atlas, 2008 **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 3 ed. São Paulo. Atlas, 1991

\_\_\_\_\_, **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6 ed. São Paulo. Atlas,2008

GOMES, Ivanildo do Socorro Mendes. **A Política Curricular Brasileira para a Educação de Jovens e Adultos:** um estudo sobre as Diretrizes e Propostas Curriculares elaboradas durante o governo Fernando Henrique Cardoso. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará. Belém, 2005.

IBGE. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia\\_visualiza.php?id\\_noticia=563](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=563)>. Acessado em: 28 de jul.2011.

IRELAND, Timothy D. et.al. **Os desafios da Educação de Jovens e Adultos:** Vencer as barreiras da exclusão e da inclusão tutelada. INEP, Brasília, 2005.

JAQUELINE MOLL & Colaboradores. (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo**: Desafios tensões e possibilidades. 1ª Ed. Porto Alegre. RS, Artmed. 2010, p 80 - 119.

JIMENO J. Sacristám. **O Currículo** – uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000

KUENZER, Acácia. **As políticas de educação profissional**: uma reflexão necessária. in. JAQUELINE MOLL & Colaboradores. (Org.). Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios tensões e possibilidades. 1ª Ed. Porto Alegre. RS, Artmed. 2010

\_\_\_\_\_, **Ensino Médio**: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 4ª ed. São Paulo: Cortez. 2005

\_\_\_\_\_, **Ensino de 2º Grau**: O trabalho como princípio educativo. 3ª ed. São Paulo: Cortez. 1997

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo. EPU, 1986

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Ensino médio e técnico com currículos integrados**: proposta de ação didática para uma relação não fantasiosa. In JAQUELINE MOLL & Colaboradores. (Org.). Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios tensões e possibilidades. 1ª Ed. Porto Alegre. RS, Artmed. 2010, p 80 - 119.

\_\_\_\_\_, **PROEJA**: O Significado socioeconômico e o desafio de um currículo inovador. in. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. Boletim n.16, Secretaria de Educação a Distância/MEC. Programa Salto para o Futuro. Rio de Janeiro, setembro de 2006.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002

MENDONÇA, Erasto F. **Plano Nacional da Educação**: desdobramento na política nacional. In: TEIXEIRA, L. H. (Org.). LBD e PNE: Desdobramentos da Política Educacional Brasileira. Caderno da ANPAE. Ano 1. nº. 1. São Bernardo do Campo: UESP, 2002.143.p.

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

MOLL, Jaqueline & Colaboradores. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios tensões e possibilidades.** 1ª Ed. Porto Alegre. RS, Artmed. 2010

PAIVA, Jane. **Histórico de EJA no Brasil:** descontinuidades e políticas públicas insuficientes. In: EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. Boletim n.16, Secretaria de Educação a Distância/MEC. Programa Salto para o Futuro. Rio de Janeiro, setembro de 2006.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências:** Autonomia ou Adaptação? In. Filosofia da Práxis 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Referências formativas sobre práticas em educação profissional:** a perspectiva histórico-crítica como contra-hegemonia às novas pedagogias. in. ARAÚJO, Ronaldo M. de Lima e RODRIGUES, Doriedson S. (org.). **Filosofia da Práxis** e didática da educação profissional Campinas, SP: Autores Associados, 2011

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira:** organização escolar 11 ed. ver. e amp. São Paulo: Cortez: Autores Associados,1991

ROMÃO, José Eustáquio. **Pedagogia Dialógica.** São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e Interdisciplinaridade,** Porto Alegre, Artes Médicas,1997.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da Educação Profissional. In: LOPES. Eliane Marta Teixeira; FILHO. Luciano Mendes Faria; VEIGA. Cynthia Greive (org.). **500 anos de Educação no Brasil.** 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SAVIANI, Dermeval, ET AL. **O legado educacional do século XX no Brasil,** Campinas: Autores Associados, 2004

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

SOARES, Leôncio José Gomes. **O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir.** In: RAAAB, alfabetização e Cidadania – políticas Públicas e EJA. Revista de EJA, n.17, maio de 2004.

SGROTT- RODRIGUES, Ana Maria. **A minha vida seria muito diferente se não fosse a Matemática...:** o sentido e os significados do ensino de matemática em processos de exclusão e de inclusão escolar e social na Educação de Jovens e Adultos. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará. Belém, 2006.

VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola:** uma construção possível. Campinas, 23 ed. Papirus, 2007.

\_\_\_\_\_. Projeto Político-Pedagógico para a Escola. In: VEIGA. I. P. et. al. (Org.). **As dimensões do Projeto Político-Pedagógico**. 2 ed. São Paulo: Papirus, 2001. 256.p.

## APÊNDICES

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**APENDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS ALUNOS DO PROEJA E EJA.**

1. Depois de alguns anos afastado (a) da escola, o que foi que levou você a tomar decisão de retomar seus estudos?
2. Como ocorreu sua escolha por essa instituição de ensino?
3. Quais foram os fatores que levaram você a optar por esse curso?
4. Os conteúdos trabalhados no curso, as disciplinas oportunizam sua formação profissional?
5. O curso que você escolheu contribui para sua inserção no mundo do trabalho? E como isso vai te proporcionar um ingresso ao mercado de trabalho?
6. Você percebe se há uma preocupação por parte da escola na preparação e qualificação para ingresso no mundo do trabalho e a preparação de estudos a outros níveis – no curso superior?
7. Esse curso o levará ao mundo do trabalho como você acha que isso pode ocorrer?
8. Após seu ingresso na Instituição e a tua vivência durante esse ano suas expectativas iniciais em relação a esse curso permanecem?
9. O que esse curso representa para você?

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**APENDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAR DA ENTREVISTA - ALUNOS PROEJA - EJA**

Caro docente,

Você está sendo convidado a participar de uma entrevista que faz parte de um estudo que estamos desenvolvendo no Curso de Mestrado da Universidade de Brasília, do Curso de Pós-Graduação em Educação do Projeto Gestor na Linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica, a qual tem por objetivo analisar a sua opção por esse curso na sua formação e perspectiva de inserção no mundo do trabalho.

Como o estudo desenvolvido está sendo analisado pela opção dos alunos na escolha de curso, sua participação é muito importante. Será garantido o sigilo das informações, o que vem assegurar sua privacidade. Solicitamos apenas sua fidelidade nas respostas para garantir uma boa análise da pesquisa.

Ressaltamos que todas as informações obtidas nessa entrevista estarão sob sigilo ético e durante a apresentação desse trabalho oral e escrito não será revelado a identidade dos participantes, garantindo dessa forma qualquer informação que possa trazer dano ou prejuízo a pessoa entrevistada.

A pesquisa está sob a orientação de Celiamar Costa Simões Moreira e estaremos à disposição para esclarecer qualquer dúvida relacionada a essa entrevista e para a sua realização utilizaremos o registrado em áudio os quais serão mantidos apenas para a análise do trabalho.

De acordo

Belém, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011

---

Entrevistado (a)

---

Pesquisadora  
(91) 9971-7199