

Universidade Federal de Goiás – UFG
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM:
Uma Análise Entre o Proposto e o Vivido em Goiânia.

Márcia Friedrich

Orientadora: Profa. Dra. Anna Maria Canavarro Benite

Goiânia
2009.

MÁRCIA FRIEDRICH

**O Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM:
Uma Análise Entre o *Proposto* e o *Vivido* em *Goiânia*.**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática como um dos requisitos parciais para a obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências e Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Anna Maria Canavarro Benite

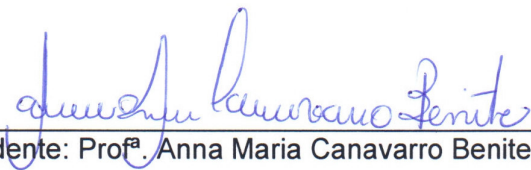
Goiânia

2009

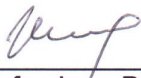
**O Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM:
Uma Análise Entre o *Proposto* e o *Vivido* em Goiânia.**

Márcia Friedrich

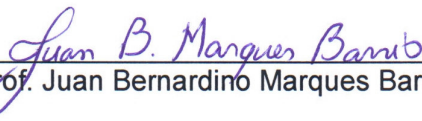
Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado
em Educação em Ciências e Matemática aprovada
para obtenção do grau de Mestre em Educação em
Ciências e Matemática pela Banca examinadora
formada por:



Presidente: Prof^a. Anna Maria Canavarro Benite, Doutora, UFG.



Membro: Profa. Jane Paiva, Doutora, UERJ.



Membro: Prof. Juan Bernardino Marques Barrio, Doutor, UFG.

Goiânia, 17 de abril de 2009.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(GPT/BC/UFG)

Friedrich, Márcia.
F911p O Programa Nacional de Inclusão de Jovens - PROJOVEM
[manuscrito]: uma análise entre o proposto e o vivido em Goiânia
/ Márcia Friedrich. – 2009.
xiii, 104 f. : il., qds., tabs.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Anna Maria Canavarro Benite.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás. Pro-
grama de Pós-Graduação em Educação em Ciências e
Matemática, 2009.

Bibliografia: f. 94-100.

Inclui lista de abreviaturas e ilustrações.
Anexos.

1. Educação de Jovens e Adultos – Goiânia (GO) 2.
PROJOVEM – Goiânia 3. Políticas Públicas I. Benite, Anna
Maria Canavarro.

II. Universidade Federal de Goiás. **Programa de Pós-**
Graduação em Educação em Ciências e Matemática. III.
Título.

CDU:

374.32/.7(817.3)

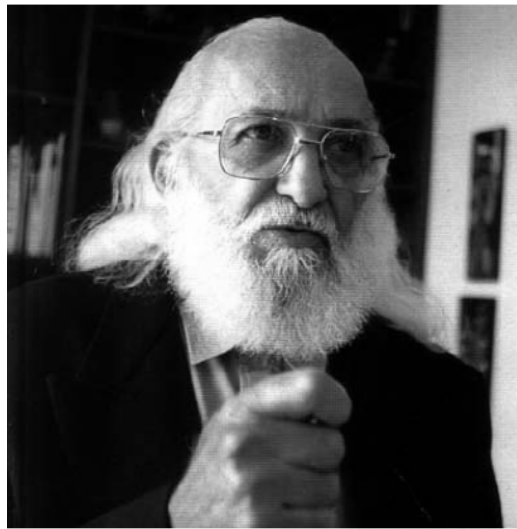
*Ao meu pai.
Antônio José Royer
(in memóriam).*

*A minha mãe:
Marlisa de Menezes Royer.
Sempre presente em
todos os momentos.*

“Grandes foram às lutas, maiores as vitórias. O caminho foi difícil, no entanto você esteve presente. Presente na alegria e na tristeza, fazendo da derrota uma vitória, da fraqueza uma força. Com a sua ajuda, venci. Não cheguei ao fim, mas ao início de uma nova caminhada em que, certamente, você continuará comigo”!

Por isso eu agradeço...

- *À Deus.*
- *À minha orientadora Professora Dra. Anna Maria Canavarro Benite, pelo incentivo, amizade, pelas discussões, esclarecimentos e pela oportunidade de estar aprendendo esta nova linguagem da Inclusão Escolar relacionada à Educação de Jovens e Adultos, conhecimento científico e seus contextos.*
- *A minha família, Jorge, Jorge Antonio, Andiara e Francieli, pela compreensão nos momentos de ausência.*
- *A minha mãe. Marlisa de Menezes Royer. Meu porto seguro.*
- *Ao mano Amarildo, Neli e Marina pelo incentivo nesta trajetória.*
- *Aos Professores do Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática especialmente seu coordenador professor Dr. Juan Bernardino Marques Barrio, pelo incentivo a todos, nas angústias relacionadas ao nosso curso.*
- *Aos colegas da turma do Mestrado especialmente Lusitonia, Ruth, Kênia, Maria Francisca, pelos bons e difíceis momentos. Amigas para sempre.*
- *Aos colegas da Rede de Pesquisa em Educação Inclusiva: Lidiane, Viviane, Marcos Vinicius. Momentos de troca e crescimento na construção e aquisição de novos conhecimentos.*
- *Às amigas Nilsângela Maria dos Santos Luz e Denise Cristina Bueno pela força e compreensão no trabalho. Que Deus as ilumine.*
- *Aos colegas do ProJovem, Vanessa, Wayne, Nilsângela, Marina, Leannandro, Eliete, Jarli, Vilmar, que sempre estiveram ao meu lado.*
- *Ao Cláudio, Igor e Thomás, pela compreensão pelos transtornos das visitas noturnas em sua casa na conclusão do curso.*



arquivos paulo freire

“Ninguém começa lendo a palavra, por que antes da palavra o que a gente tem a disposição para ler é o mundo e a gente lê o mundo na medida em que a gente o compreende e o interpreta”.

(Paulo Freire)

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos permeia a história da educação, sendo que esta segue os ritmos da história da sociedade em seus modelos econômicos, políticos e sociais ditados por relações de poder de grupos ideologicamente dominantes. Na educação e especificamente na EJA, questões significativas emergem na busca de saberes docentes necessários direcionados a este segmento de ensino que segue a margem da história da educação. Assim este trabalho é fruto de uma pesquisa vinculada ao Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática que visa tecer reflexões sobre a trajetória histórica da EJA no Brasil, voltando o debate às questões relacionadas a políticas públicas, especificamente o PROJOVEM – Goiânia, caracterização deste grupo social, contextualização das propostas pedagógicas direcionadas a este. Algumas considerações gerais, referentes à estruturação do conhecimento científico, bem como ao ensino de ciências e matemática no contexto social do egresso do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação Profissional e Ação Comunitária- ProJovem concluem nossa apresentação dos resultados da investigação.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Público de EJA. Políticas públicas. Propostas pedagógicas.

ABSTRACT

The adult and youth education permeates the history of education, and this follows the rhythms of the history of society in its economic models, dictated by political and social power relations of groups ideologically dominant. Education and specifically in the EJA, significant issues arise in the pursuit of knowledge teachers need to be targeted this segment of education that follows the margin of history education. Once this work is the result of a search related to the Program for Master of Education in Science and Mathematics that aims to make reflections on the historical trajectory of the EJA in Brazil, the debate back to issues related to public policies, characterization of this group, contextualizing the proposals teaching directed to that. Some general considerations concerning the structure of scientific knowledge and the teaching of science and mathematics in the social context of the egress of the National Program for Inclusion of Youth: Education, Vocational Training and Community Action-PROJOVEM conclude our presentation of research results.

Keywords: The adults and youth education, Students of EJA, Public policies, Pedagogical proposals.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABC	Ação Básica Cristã
CNAIA	Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CONTAG	Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNEP	Fundo Nacional de Ensino Primário
FUNDAR	Fundação Darcy Ribeiro
FUNDEF	Fundo de desenvolvimento para a Educação e Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Bases
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAA	Plano Nacional de Alfabetização de Adultos
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PROEJA	
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNESCO	United Nations Education Social and Cultural Organization
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas em Prol da Criança

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Estrutura dos Núcleos do PROJOVEM.....	37
Tabela 1-	Quantitativo de Alunos do Projovem Goiânia. 2006/2007.....	39
Tabela 2-	Temas integradores desenvolvidos trimestralmente no PROJOVEM.....	42
Quadro 1	Os passos da investigação.....	48
Tabela 3-	A construção do instrumento de coleta de dados.....	52
Gráfico 1-	Idade da amostra pesquisada.....	56
Gráfico 2-	Escolaridade do Pai.....	59
Gráfico 3-	Escolaridade da Mãe.....	59
Tabela 4-	Arco ocupacional escolhido pelo aluno do ProJovem.....	73
Tabela 5-	Tema dos Projetos de Ação Comunitária.....	78
Tabela 6-	Aspectos mais interessantes do PROJOVEM segundo o egresso.....	82
Quadro 2	Quadro de Categorias de Análise Identificadas nas Respostas dos egressos.....	84

SUMÁRIO

Introdução.....	15
Capítulo 1 - Sobre a Educação de Jovens e Adultos.....	19
1.1 - Breve Histórico Brasileiro.....	19
1.2 - A Falsa Dicotomia Entre Educação Popular e Pública.....	28
1.3 - Políticas Públicas <i>versus</i> Eja: Um grande nó.....	31
Capítulo 2 - O Locus da Pesquisa: “O PROJovem-GOIÂNIA”	35
2.1 - A Estrutura do Programa	37
2.2 - O Projovem Goiânia e seu Processo de Implantação	38
2.3 - A Proposta Pedagógica.....	40
Capítulo 3 - Método.....	45
3.1 – Configuração da Pesquisa.....	47
3.2 – Sobre a Escolha da Amostra Pesquisada.....	49
3.3 – Do Instrumento de Coleta de Dados.....	50
Capítulo 4 – Do Discurso a Prática.....	55
4.1 – O Perfil do Egresso do Projovem-Goiânia.....	55

4.2 – O PROJÓVEM e Suas Dimensões: o que Falam os Protagonistas.....	61
4.2.1 – Sobre a Educação.....	62
4.2.2 – Sobre a Qualificação Profissional.....	69
4.2.3 – Sobre a Ação Comunitária.....	75
4.3. Sobre as Impressões Gerais Acerca do programa: Algumas Vozes.....	82
4.31. A Relação PROJÓVEM <i>versus</i> egresso.....	84
4.31.1. Acesso a Escolarização.....	85
4.31.2. Valorização Pessoal e Inserção Social.....	87
4.31.3. Sujeito de Direitos.....	87
4.31.4. Vínculo com o Mundo do Trabalho.....	88
Capítulo 5 – Considerações Finais.....	91
Referências Bibliográficas.....	94
Anexos.....	102

I

N

T

R

O

D

v

Ç

Ã

O

INTRODUÇÃO

No cenário brasileiro, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), nasce da união e compromisso estabelecido entre a alfabetização (pública) e a educação popular. Aquela concebida como um processo de grande extensão e profundidade, destinando-se a grandes contingentes populacionais, ao mesmo tempo em que contribuísse para que estas pessoas voltassem a acreditar na possibilidade de mudança e melhoria de suas vidas ao poderem "ler o mundo e, ao lê-lo, transformá-lo" (FREIRE, 1983, p. 17). Esta – a educação popular – era concebida como um instrumento de libertação das classes subalternas, exploradas e expulsas da mínima condição de sobrevivência digna e humana (FREITAS, 1998; MANFREDI, 1980).

Assim, em seu percurso de construção, podemos dizer que a EJA surgiu como uma alternativa à escola tradicional, escola esta que havia expulsado aqueles que haviam "perdido" a época regular de fazerem seus estudos e que focalizou muitas vezes as razões desta expulsão em traços ou características individuais das pessoas.

Atualmente, os debates sobre EJA têm sua fundamentação em índices que se mantêm elevados, tais como a mais recente Síntese de Indicadores Sociais divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2005: segundo este, o país “contava com cerca de 14,9 milhões de pessoas de 15 anos ou mais analfabetas”. E, “apenas 53,5% dos alunos matriculados concluíam a última série do ensino fundamental” (IBGE, 2006). Soma-se a estes dados o fato de que o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) afirma que também em 2005, num universo com 3,241 milhões de trabalhadores sem emprego no país com mais de 16 anos, 1, 473 milhão está na faixa entre 16 e 24 anos, o que corresponde a 45,5% do total.

Na tentativa de promover o aumento da escolaridade brasileira, o governo do então presidente Luis Inácio Lula da Silva (em seu primeiro mandato) implantou o Programa Brasil Alfabetizado também buscando a erradicação do analfabetismo e atendimento aos alunos com distorções série-idade. Neste cerne está o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: educação, qualificação profissional e ação comunitária (PROJOVEM) que se destina a jovens de 18 a 24 anos que não tenham concluído o ensino fundamental.

Esta pesquisa tem como objeto de estudo os egressos (segunda entrada) do PROJOVEM de Goiânia. Algumas considerações gerais sobre a história da articulação entre as políticas públicas e suas propostas pedagógicas para EJA no Brasil são apresentadas e assim, buscou-se também produzir um registro do passado que possa contribuir para solução

dos problemas atuais.

Objetivou-se fazer uma análise crítica entre a proposta oficial do programa e o “vivido”, ou seja, a realidade destes jovens. A análise dos dados, coletados por meio de questionários, foi pautada em Vygotsky (2000), que analisa as diferenças entre a palavra escrita e a falada. Devemos ainda ressaltar que a linguagem escrita é carregada de intencionalidade, e que é a consciência e a interação que orientam a escrita (BENITE E BENITE, 2008).

Finalmente em termos metodológicos, este trabalho se configura como uma pesquisa participante com um enfoque de investigação social por meio do qual se busca a participação da comunidade na análise de sua própria realidade. Trata-se, portanto, de uma atividade de investigação e ação social (BRANDÃO, 1984).

Para exposição do estudo, este foi subdividido em cinco capítulos.

No *CAPÍTULO 1*, realiza-se um resgate histórico da educação de jovens e adultos, por meio do qual podemos fazer uma leitura relativa à precariedade da oferta educacional, desde o século XIX até os dias atuais e apresenta-se a situação educacional do Brasil com ênfase na formulação e implementação de políticas públicas dirigidas à EJA.

No *CAPÍTULO 2*, retrata-se o *locus* da pesquisa: “o PROJOVEM-Goiânia”: a estrutura do programa, o seu processo de implantação e a proposta pedagógica deste. O PROJOVEM é um programa desenvolvido em nível nacional, conhecê-lo possibilita uma compreensão mais ampla acerca de políticas públicas de EJA, que até então, se apresentam com iniciativas pontuais e localizadas. Da mesma forma, o programa implantado no espaço físico da Rede Municipal de Educação e, administrado pela Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Assistência Social, Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico e Secretaria da Juventude, remete à presença, participação e gestão pública na implementação do PROJOVEM no município de Goiânia. Com uma proposta pedagógica de currículo integrado, interdisciplinaridade e interdimensionalidade o programa tenta se apresentar com identidade própria, permitindo a contextualização e, desta forma indo na contra-mão das propostas de EJA desenvolvidas em nível nacional.

No *CAPÍTULO 3*, apresenta-se o método utilizado na condução desta pesquisa. O envolvimento da professora-pesquisadora com o PROJOVEM desde a sua implantação em Goiânia como professora de matemática do programa e da mesma forma, o envolvimento com os jovens participantes, configura à Pesquisa Participante desenvolvida que combinou investigação social, trabalho educacional e ação.

No *QUARTO CAPÍTULO* apresentam-se os resultados e discussão acerca desta investigação social, no qual se instala um diálogo entre o discurso do jovem egresso do PROJOVEM e a teoria suporte utilizada para esta discussão.

Finalizamos esta exposição apresentando algumas *CONSIDERAÇÕES* sobre a análise realizada.

$\mathcal{C}$
$\mathcal{A}$
$\mathcal{P}$
I
T
$\mathcal{V}$
$\mathcal{L}$
O
-
1

SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

1.1 BREVE HISTÓRICO BRASILEIRO

O histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil, perpassa a trajetória do próprio desenvolvimento da educação e vem se institucionalizando desde a catequização dos indígenas, a alfabetização e a transmissão da língua portuguesa servindo como elemento de aculturação¹ dos nativos (PAIVA, 1973).

Com a vinda da família real para o Brasil, surgiu a necessidade da formação de trabalhadores para atender a aristocracia portuguesa e com isso implantou-se o processo de escolarização de adultos com o objetivo de servirem como serviçais da corte e para cumprir as tarefas exigidas pelo Estado. Segundo Piletti (1988, p.165) “a realeza procurava facilitar o trabalho missionário da igreja, na medida em que esta procurava converter os índios aos costumes da Coroa Portuguesa”.

Em 1854 surgiu a primeira escola noturna no Brasil cujo intuito era de alfabetizar os trabalhadores analfabetos, expandindo-se muito rapidamente. Até 1874 já existiam 117 escolas, sendo que as mesmas possuíam fins específicos. Como por exemplo: no Pará para a alfabetização de indígenas e no Maranhão para esclarecer colonos de seus direitos e deveres (PAIVA, 1973).

Em nove de janeiro de 1881 foi concebido o Decreto nº 3.029, conhecido como “Lei Saraiva” em homenagem ao Ministro do Império José Antônio Saraiva, que foi o responsável pela primeira reforma eleitoral do Brasil instituindo pela primeira vez, o “título de eleitor”. Esta Lei, proibia o voto dos analfabetos, por considerar, a educação como ascensão social. O analfabetismo, então, estava associado à incapacidade e inabilidade social. A expulsão dos jesuítas no século XVIII desestruturou o ensino de adultos neste propósito, discussão esta que foi retomada no Império (PAIVA, 1973).

Nos anos de transição do Império - República (1887-1897), a educação foi considerada como redentora dos problemas da nação. Houve a expansão da rede escolar, e as “ligas contra o analfabetismo”, surgidas em 1910, que visavam à imediata supressão do

¹ A absorção de uma cultura pela outra, onde essa nova cultura terá aspectos da cultura inicial e da cultura absorvida. “através das crianças os jesuítas buscavam atingir seus pais; além disso , era tentada a catequese direta dos indígenas adultos e nesses casos a alfabetização e transmissão do idioma português servia como instrumento de cristianização e aculturação dos nativos” (PAIVA, 1973, p. 165).

analfabetismo, vislumbraram o voto do analfabeto (PAIVA, 1973). O caráter qualitativo e a otimização do ensino tiveram como palco as melhorias das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar, quando foram iniciadas mobilizações em torno da educação como dever do Estado, sendo este um período de intensos debates políticos.

Estas discussões intensificaram-se nas décadas de 20 e 30 com a Revolução de 30. E, com as mudanças políticas e econômicas e o processo de industrialização no Brasil a EJA começa a marcar seu espaço na história da educação brasileira:

As reformas da década de 20 tratam da educação dos adultos ao mesmo tempo em que cuidam da renovação dos sistemas de um modo geral. Somente na reforma de 28 do Distrito Federal ela recebe mais ênfase, renovando-se o ensino dos adultos na primeira metade dos anos 30 (PAIVA, 1973, p. 168).

Com a criação do Plano Nacional de Educação instituído na Constituição de 1934, estabeleceu-se como dever do Estado o ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e extensiva para adultos como direito constitucional. A oferta de ensino básico e gratuito estendeu-se a praticamente todos os setores sociais.

A década de 40 foi marcada por grandes transformações e iniciativas que possibilitaram avanços significativos na educação e por consequência na EJA. A criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) vem corroborar com a intenção da sociedade capitalista e dos grupos econômicos dominantes: sem educação profissional não haveria desenvolvimento industrial para o país. Vincula-se neste momento a educação de adultos à educação profissional (GADOTTI, 2006). Nessa fase da história, a educação é considerada como fator de segurança nacional tendo em vista o alto índice de analfabetismo: aproximadamente 50% da população em 1945. Nesse período a estagnação econômica, foi relacionada à falta de educação escolar do seu povo.

Também na década de 40 foi regulamentado o Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP), criado pelo professor Anísio Teixeira². Esse fundo tinha como objetivo garantir recursos permanentes para o ensino primário. Anísio Teixeira se preocupava com a desigualdade econômica e cultural reinante entre os municípios, o que ocasionava a formação desigual dos alunos. Para que essa desigualdade fosse amenizada propôs a criação de um “custo padrão”, com o objetivo de redistribuir entre municípios de um estado da federação os recursos já existentes para a educação fundamental, a partir da pré-fixação de um custo médio

² O professor Anísio Teixeira, na década de 1960, apresentou uma proposta de como definir e implantar um fundo que garantisse recursos permanentes para o ensino primário. (AMARAL, 2001, p. 278).

anual, nacional, do aluno financiado pelos três poderes públicos, União, Estados e Municípios (AMARAL, 2001). A criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), organismo responsável pelo incentivo e realização de estudos na área da educação data dessa década. Outro marco desta trajetória foi a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) na qual se começou a pensar o material didático para a educação de adultos. Este foi seguido por outros fatores da estruturação da EJA tais como: a realização do 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos³ em 1947 e do Seminário Interamericano de Educação de Adultos⁴ em 1949.

Como plataforma política de governo de Getúlio Vargas (pensada por Lourenço Filho⁵) a educação de adultos foi entendida como peça fundamental na elevação dos níveis de escolarização da população em seu conjunto, compreendendo este processo como fundamental para a elevação do nível cultural dos cidadãos (BEISEIGEL, 1977). Desta forma, foram organizadas escolas em locais diversos, tal movimento ficou conhecido como Educação de Várzea. A proposta era um currículo básico visando também à expansão agrícola. Essa ação ficou restrita à alfabetização e, por isso foi também denominada “Fábrica de Leitores”. Lourenço Filho, para refazer as bases eleitorais, estendeu as escolas para o interior do Brasil e com essa ação ficou a certeza de que somente a alfabetização não resolveria, era preciso uma ação mais ampla junto às comunidades (DI PIERRO, *et al*, 2001).

Em 1958, Juscelino Kubitschek de Oliveira, então presidente da república, convoca grupos de vários estados para relatarem suas experiências no “Congresso de Educação de Adultos”. Nesse congresso ganha destaque a experiência do grupo de Pernambuco liderado por Paulo Freire⁶. Este grupo se constituía em um movimento de educação voltado para o

³ Realizou-se a primeira avaliação sobre o enorme índice de analfabetismo no país, passou-se já a interpretar a EJA como algo bem maior do que a simples transmissão de técnicas elementares da leitura e da escrita, além de se discutir a necessidade de uma diferenciação metodológica para a EJA, levando-se em consideração o meio rural e urbano (OLIVEIRA & ALMEIDA, 2005, p. 2).

⁴ Nenhum brasileiro sem escola: projetos de educação de adultos do Estado desenvolvimentista. São Paulo, Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. Seminário Interamericano de Educação, promovido pela UNESCO e pela OEA em 1949, com sede no Rio de Janeiro, configurou-se como momento de reflexão, planejamento e sistematização de diretrizes que projetaram o conjunto inicial de práticas em Educação Rural estendidas pelos anos 50. Como objetivo geral, o Seminário estabeleceu para si o compromisso com a construção de uma “nova vida internacional”, com formação de uma “cultura americana”, com a estruturação política e econômica do continente, com a convivência civil e a participação democrática de todos no bem estar geral, além do compromisso central, que era o da incorporação das massas indígenas e rurais à vida nacional e o “cumprimento da missão histórica da América em construir uma pátria aberta a todos os perseguidos da terra” (SOUZA, C. M. 1999).

⁵ Educador brasileiro conhecido, sobretudo por sua participação no movimento dos pioneiros da Escola Nova, recebeu duras críticas por ter colaborado com o Estado Novo de Getúlio Vargas (DI PIERRO, *et al*, 2001).

⁶ GADOTTI, Moacir. 2000. SABER APRENDER. Um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In: Congresso Internacional. Universidade de Évora. Um olhar sobre Paulo Freire. Évora, 20 a 23 de setembro de 2000.

desenvolvimento da educação de adultos, com críticas muito fortes à precariedade dos prédios escolares, a inadequação do material didático e à qualificação do professor. O momento também se caracterizou por inovações pedagógicas enfatizando uma educação com o homem e não para o homem. Propunha uma renovação dos métodos e processos educativos, abandonando os processos estritamente auditivos em que o discurso seria substituído pela discussão e participação do grupo (Paiva, 1973).

O Governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira instituiu-se como preocupado com a conscientização do povo brasileiro e com a participação da população mais pobre, em um esforço conjunto para a construção do país. Assim criou a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) com o objetivo de diminuir os índices do analfabetismo, mas que por motivos financeiros foi extinta em 1963.

Os anos de 1958 a 1964 foram marcados por ações em que:

[...] a educação de adultos era entendida a partir de uma visão das causas do analfabetismo, como uma educação de base, articulada com as “reformas de base” defendida pelo governo popular/populista de João Goulart (Gadotti, 2006 p.36).

Com o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, nasce a idéia de um programa permanente de Educação de Adultos. Em decorrência desse Congresso surge o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), dirigido por Paulo Freire, extinto pelo Golpe de Estado⁷ em 1964, juntamente com os demais movimentos de alfabetização de adultos vinculados à idéia de fortalecimento popular. Segundo Di Pierro (2001) ao comentar sobre os princípios que orientavam estes movimentos:

O paradigma pedagógico que então se gestava preconizava com centralidade o diálogo como princípio educativo e a assunção por parte dos educandos adultos, de seu papel de sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura e de transformação do mundo (Di Pierro *et al*, 2001, p. 60).

Porém, ainda neste cerne, o Movimento de Educação de Base (MEB) que tinha como propósito além da educação, abrir caminhos para a libertação de milhares de homens e mulheres que ao viverem na ignorância tornavam-se vulneráveis aos desmandos ditatoriais sobreviveu até 1969 devido a sua ligação com a Igreja (GADOTTI, 2006).

No ano de 1965, em oposição às idéias de Paulo Freire, surgiu em Recife a Cruzada

⁷ O golpe de 1964 : Luta de Classes no Brasil - a propósito de "Jango", de Silvio Tendler. In : Revista Espaço Acadêmico. nº 36, disponível em : <http://www.espacoacademico.com.br>. Acesso em 13/01/2008. Golpe de 1964. Mais que uma crise institucional (seja política, seja militar, seja parlamentar), ou uma crise econômica, a crise de 1964 é a expressão-limite da luta de classes no Brasil. (CODATO, A. N. 2004).

Ação Básica Cristã (ABC), de caráter conservador e semi-oficial (HADDAD, *et al*, 2000). Em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a Cruzada ABC, constituíram-se em movimentos concebidos com o fim básico de controle político da população, através da centralização das ações e orientações, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos (DI PIERRO, *et al*, 2001).

Em 1971 a Lei 5692/71, regulamenta o Ensino Supletivo (esse grau de ensino visa a contemplar os jovens adultos) como proposta de reposição de escolaridade, o suprimento como aperfeiçoamento, a aprendizagem e qualificação sinalizando para a profissionalização, foram contemplados com um capítulo específico na legislação oficial. Na sequência, o Parecer do Conselho Federal de Educação n. 699, publicado em 28 de julho de 1972 e o documento "Política para o Ensino Supletivo" que tiveram como relator Valnir Chagas, explicitam as características desta Modalidade de Ensino.

[...] o Ensino Supletivo visou se constituir em "uma nova concepção de escola", em uma "nova linha de escolarização não-formal, pela primeira vez assim entendida no Brasil e sistematizada em capítulo especial de uma lei de diretrizes nacionais", e, segundo Valnir Chagas, poderia modernizar o Ensino Regular por seu exemplo demonstrativo e pela interpenetração esperada entre os dois sistemas (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p. 116).

Ainda considerando o Ensino Supletivo, Haddad e Di Pierro (2000) enfatizam que:

Portanto, o Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola.

Na visão dos legisladores, o Ensino Supletivo nasceu para reorganizar o antigo exame de madureza, que facilitava a certificação e propiciava uma pressão por vagas nos graus seguintes, em especial no universitário. Segundo o Parecer 699, era necessária, também, a ampliação da oferta de formação profissional para "uma clientela já engajada na força de trabalho ou a ela destinada em curto prazo". Por fim, foram agregados cursos fundados na concepção de educação permanente, buscando responder aos objetivos de uma "escolarização menos formal e 'mais aberta'" (HADDAD e DI pierro, 2000, p. 117).

A partir de 1985 com a redemocratização do país, o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL é extinto e ocupa seu lugar a Fundação EDUCAR, com as mesmas características do MOBRAL, porém sem o suporte financeiro necessário para a sua manutenção. Com a extinção da Fundação EDUCAR, em 1990, ocorre a descentralização política da EJA, transferindo a responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização aos municípios. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), ao comentar sobre a

extinção da Fundação:

Representa um marco no processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, que representou a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios. Desde então, a União já não participa diretamente da prestação de serviços educativos, enquanto a participação relativa dos municípios na matrícula do ensino básico de jovens e adultos tendeu ao crescimento contínuo [...] (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 121).

Em 1989 foram convocados especialistas para a discussão do Ano Internacional da Alfabetização definido pela UNESCO para 1990. Data em que foi fundada a Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização (CNAIA), porém a mesma é desarticulada pela ocasião da extinção da Fundação EDUCAR. No ano Internacional da Alfabetização (1990), vários debates foram realizados por instituições governamentais e não-governamentais no sentido de encontrar estratégias para erradicar o analfabetismo no Brasil. O governo Fernando Collor de Mello lança o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que tinha como objetivo reduzir 70% do número de analfabetos do país em cinco anos, que em termos quantitativos chegava em 1990 a 17.762.629. Para atingir esse objetivo criou-se a Comissão do Programa Nacional da Alfabetização e Cidadania, que aos poucos foi se desarticulando, tendo em vista, a completa fragmentação e desvinculação do Programa e da Comissão na liberação de recursos (MACHADO, 1998).

A década de 1990 foi marcada pela relativização nos planos cultural, jurídico e político – dos direitos educativos das pessoas jovens e adultas conquistadas em momentos anteriores, e a descentralização da problemática, bem como a situação marginal da EJA nas políticas públicas do país (HADDAD e DI PIERRO, 2000). Nesta década, a articulação em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394/96), reafirmou a institucionalização da modalidade EJA substituindo a denominação Ensino Supletivo por EJA. Esta mudança de denominação é fato controverso, para alguns autores:

A mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo compreendendo os diversos processos de formação (SOARES, 2002, p.12).

Correlações também podem ser encontradas em relação à Declaração de Hamburgo quando esta:

[...] apresenta novos desafios às práticas existentes, devido à exigência de um maior relacionamento entre os sistemas formais e os não-formais e de inovação, além de criatividade e flexibilidade. Tais desafios devem ser

encarados mediante novos enfoques, dentro do contexto da educação continuada durante a vida. Promover a educação de adultos, usar a mídia e a publicidade local e oferecer orientação imparcial é responsabilidade de governos e de toda a sociedade civil. O objetivo principal deve ser a criação de uma sociedade instruída e comprometida com a justiça social e o bem-estar geral.

Por outro lado, a Lei nº. 9394/96 em seu artigo 38 faz referência aos cursos e exames supletivos e, assim, continua a idéia da suplência, de compensação e de correção de escolaridade. A redução das idades mínimas de 18 para 15 anos para o ensino fundamental e de 21 para 18 anos para o ensino médio vem corroborar com a desqualificação desta modalidade de ensino, privilegiando certificação em detrimento dos processos pedagógicos (RUMMERT E VENTURA, 2007).

Em 1997, contrapondo-se a este discurso, a Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos, resultado da V Conferência Internacional para a Educação de Adultos (V CONFINTEA) enfatiza que:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 1997, p.1).

Igualmente o Parecer nº 11/2000-CNE, das Diretrizes Curriculares para a EJA descreve essa modalidade de ensino por suas funções: reparadora, pela restauração de um direito negado; equalizadora, de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade na forma pela qual se distribuem os bens sociais; e qualificadora, no sentido de atualização de conhecimentos por toda a vida (BRASIL, 2000).

A concepção legal da EJA não tem interferido nas políticas públicas para essa modalidade de ensino da qual continua sendo excluída. Um exemplo desse argumento é a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do Magistério (FUNDEF) que contava os alunos do ensino fundamental para o retorno dos recursos (verbas de investimento em educação), mas não considerava os alunos da EJA. O afastamento da União nas políticas públicas de EJA, transferindo a responsabilidade para Estados e Municípios, proporcionou iniciativas de cunho popular caracterizando uma

pulverização de programas na tentativa de minimizar a problemática de EJA no Brasil. (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

O governo Fernando Collor de Mello, numa tímida iniciativa, lança o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), cujo objetivo visava reduzir 70% do número de analfabetos do país em cinco anos, que em termos quantitativos chegava em 1990 a 17.762.629 (MACHADO, 1998, p. 2). Para atingir esse objetivo criou-se a Comissão do Programa Nacional da Alfabetização e Cidadania, que aos poucos foi desarticulando-se tendo em vista a completa fragmentação e desvinculação do Programa e da Comissão na liberação de recursos (MACHADO, 1998, p. 2).

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), a década de 90 foi marcada pela relativização nos planos cultural, jurídico e político – dos direitos educativos das pessoas jovens e adultas conquistadas em momentos anteriores, e a descentralização da problemática, bem como a situação marginal da EJA nas políticas públicas do país (HADDAD, et al, 2000, p. 121). Nesta década a articulação em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394/96), reafirmou a modalidade de Educação de Jovens e Adultos incorporando uma mudança conceitual ao substituir a denominação Ensino Supletivo por Educação de Jovens e Adultos, avaliada de forma positiva por profissionais da área.

No que diz respeito à relação entre Estado e educação popular surgem duas tendências teórico-práticas: uma maniqueísta, que não admite o estado como parceiro da educação popular e defende uma nova educação popular e uma nova escola pública com caráter popular (GADOTTI, 2006). Outra integracionista que propõe parceria de colaboração entre Estado, igreja, empresariado, sociedade civil etc. Esta sugere a escolarização e a extensão da escola das elites para a população (PAIVA, 1970 *apud* GADOTTI, 2006).

O governo do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2006), sinalizou com iniciativas para as políticas públicas de EJA com maior ênfase do que o tratamento de governos anteriores. A criação do Programa Brasil Alfabetizado envolveu concomitantemente a geração de suas três vertentes de caráter primordialmente social para a modalidade de EJA. Primeiro, o Projeto Escola de Fábrica que oferece cursos de formação profissional com duração mínima de 600h para jovens de 15 a 21 anos.

Segundo, o PROJOVEM que está voltado ao segmento juvenil de 18 a 24 anos, com escolaridade superior a 4ª série (atualmente o 5º ano), mas que não tenha concluído o ensino fundamental e que não tenha vínculo formal de trabalho. Este tem como enfoque central a qualificação para o trabalho unindo a implementação de ações comunitárias. (BRASIL, 2006)

Terceiro, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA), este voltado à educação profissional técnica em nível de ensino médio. Estas vertentes apesar de buscarem a escolarização dos adultos (RUMMERT, 2007) e constituírem iniciativas ampliadas para as políticas de EJA, estabelecem ações no sentido da profissionalização, mas reforçam a idéia de fragmentação de programas, em que a certificação é meta na busca da universalização da educação e erradicação do analfabetismo sem, contudo, uma perspectiva de continuidade caracterizando a formação inicial (RUMMERT e VENTURA, 2007). Faz-se presente aí, o caráter do capital humano⁸ assinalando a força do trabalho tomada como mercadoria na produção de capital econômico (GENTILI, 1998).

Em síntese, fundamentada teoricamente na história da educação e da educação popular, a regulamentação da educação de jovens e adultos pode ser dividida em três fases (SANTIAGO, 2004):

Primeira fase: no século XIX, anterior à proclamação da República, período em que não há uma vinculação dos debates sobre a democratização da educação com a luta política implementada pela participação popular, mas ocorria, sim, solicitação apresentada sob a forma de projetos de reforma do ensino de forma isolada de pessoas envolvidas com a política, com a finalidade de ampliação do atendimento educacional.

Segunda fase: após 1889, ano da Proclamação da República, quando a idéia de que o povo como governante e dirigente de seu próprio destino impõe a necessidade de democracia, inclusive em nível educacional. Neste período, a educação de adultos apresenta-se, primeiro, com uma visão marginal diante dos outros níveis de educação; num segundo momento, é percebida como uma educação independente, merecendo um tratamento específico e diferenciado.

Terceira fase: A partir de 1985, período de redemocratização do país, no qual os debates sobre a ampliação das oportunidades educacionais adquirem uma relevância substancial nos meios acadêmicos e políticos. É neste momento da história que a educação ganha centralidade, e a EJA é debatida nos meios acadêmicos com maior intensidade. Um período no qual a realização de parcerias entre a Sociedade Civil e o Estado ganha ênfase e se apresenta como uma forma de superar o analfabetismo.

Desta forma, qualquer tentativa de historiar um universo tão plural de práticas formativas implicaria risco de fracasso, pois a EJA estende-se por quase todos os domínios da

⁸ Capital Humano. Conhecimentos que aumentam a capacidade de trabalho. SHULTZ, T. 1962. O valor econômico do saber. Rio de Janeiro: Zahar.

vida social (HADDAD E DI PIERRO, 2000). Portanto a trajetória da EJA no Brasil segue os rumos da história política, social, econômica, visto que os momentos desta acompanham os anseios e necessidades para cada período do desenvolvimento do país e, em todos os casos há implícito o jogo de interesse para o momento em questão. Seja ele, político; pelo voto do analfabeto, econômico; pela qualificação da mão-de-obra ou mesmo na superação de índices de desenvolvimento para uma boa impressão diante da concorrida comunidade mundial.

1.2 A FALSA DICOTOMIA ENTRE EDUCAÇÃO POPULAR E PÚBLICA

Considerando que a Educação de Jovens e Adultos (EJA), nasce da união estabelecida entre a alfabetização (pública) e a educação popular, faz-se necessário uma breve discussão sobre o assunto.

A discussão acerca do conceito de educação popular passa necessariamente por uma reflexão sobre a educação pública. A sociedade grega (onde só eram cidadãos os livres, não os escravos) já atribuía a este termo o sentido de tudo aquilo que fosse concernente ao interesse da maioria dos cidadãos. É certo que, ao longo da trajetória humana, o sentido da palavra público se modificou. Um dos precursores do pensamento liberal, John Locke, é autor de uma distinção clássica entre leis que regem o público e o privado, ao separar a sociedade política da sociedade civil. Durante a Idade Média, tanto o poder, quanto a propriedade eram transmitidos por herança. Locke e seu princípio liberal consagram a propriedade particular como fundamento do direito individual de participação na vida pública, afirmando-a como fundamento do direito de identificar as políticas a serem implementadas pela sociedade. Na Grécia Antiga, só eram considerados cidadãos os aristocratas, e, na concepção lockiana, os indivíduos participantes da vida pública seriam aqueles possuidores de bens. As Revoluções Americana (1777) e a Francesa (1789) preconizaram os ideais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade, inaugurando, assim, entre os seres humanos, a chamada 'era dos direitos' (BOBBIO, 1992).

Caracterizar a educação de forma a criar um dualismo entre aquilo que é popular e aquilo que não é parece ser contraditório, considerando-se a educação como um direito de todos. A idéia de educação popular concerne à identificação do critério que permite determinar a quem a educação se destina, ou melhor, quem são aqueles que deveriam ser incluídos no processo educativo. A idéia de popular não significa que somente pode ser objeto

da educação aquilo que é produzido por um segmento da sociedade, nem que somente constitui educação aquilo que expressa o interesse de determinadas frações sociais identificadas como camadas populares (PELUSO, 2003).

O objeto da educação é a cultura, isto é, o conjunto de conhecimentos, idéias, valores, tradições, técnicas e o sujeito da educação é toda pessoa que pertence ao corpo social. Nesse sentido, não é popular a educação que não se destina a todos. O conceito de popular não se constitui, portanto, em critérios avaliativos do sujeito do processo educativo, mas, por seu intermédio, pode-se identificar a natureza do objeto da educação, esta parece ser a interpretação proposta na Conferência Mundial sobre a Educação Para Todos realizada em Jomtien, Tailândia em 1990, quando se reforçou o princípio de igualdade de acesso das pessoas aos direitos fundamentais.

Neste sentido, a EJA compreende um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais. E, conforme Haddad e Di Pierro (2000):

Muitos destes processos se desenvolvem de modo mais ou menos sistemáticos fora de ambientes escolares, realizando-se na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio socioculturais e lazer, nas instituições religiosas e, nos dias atuais, também com o concurso dos meios de informação e comunicação a distância (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 4).

Por sua vez, a escolarização de jovens e adultos pode ser considerada em toda sua trajetória como proposta política redimensionada à plataforma de governo. Sendo assim, muitas confusões surgem nas definições encontradas na literatura acerca da EJA. Em todos os casos, assistimos à hegemonia do Estado atuando de forma marcante por contradições sociais, políticas públicas fragmentadas e pela falta de integração entre outras políticas, tais como a inserção profissional e melhoria de renda das famílias etc. (FRIGOTTO, *et al*, 2005).

A educação popular se caracteriza pela compreensão contrária à educação de adultos impulsionada pelos organismos oficiais, surgindo nos espaços em que a necessidade de escolarização de determinados grupos culturais aflora e o Estado não tem intenção e nem força para atuar. A principal característica da educação popular segundo Paulo Freire é a conscientização e um profundo respeito aos saberes populares (GADOTTI e ROMÃO, 2006).

Para Brandão (2002), a educação popular lembra as primeiras escolas anarquistas no Sul do Brasil. Desta forma, abarca um significado mais amplo do que apenas emergentes

linhas de pensamento de grupos populares.

[...] a educação popular não é tanto uma teoria ou um método restrito de trabalho pedagógico atrelado a uma tendência ideológica única a respeito da pessoa humana, da sociedade e da educação. Ela é o imaginário e a vocação múltipla de uma ou de algumas vocações de escolhas. Escolhas de sujeitos, de modos de interação, de sentidos e de significados dados a destinos humanos através do saber. Escolhas que, uma vez estabelecidas, podem ser pensadas dentro de mais de uma teoria e podem ser realizadas por meio de mais do que um único método (BRANDÃO, 2002, p. 41).

Considerando a importância da educação popular num mundo social e multicultural é possível caracterizá-la como uma constante busca pelos espaços na educação de grupos culturais distintos. Um processo de constante mutação social em que cidadania e ética promovam a inserção no mundo social da vida cotidiana escolar e cidadã do sujeito que nela se prepara para as relações de contradições sociais impostas pela sociedade.

É preciso que a vanguarda dos oprimidos e dos proletários, que abriu o seu caminho com dificuldades incontáveis e sacrifícios extremos, forneça os quadros dos intelectuais orgânicos da massa popular insatisfeita e da classe trabalhadora organizada. E que, por essa via, sindicatos, partidos e organizações populares de contra violência conquistem novos meios de autonomia intelectual e política diante das classes burguesas e de seu sistema de poder (FERNANDES, 1960, p. 88-89).

O processo da educação popular concebe a escola não como um local de dominação e exclusão ou de ideologia de ascensão social, mas, ao contrário, considera-a a manifestação de libertação e do reconhecimento de interesse central da população trabalhadora discutindo sua natureza, seu caráter e seu papel social e político de modo a aumentar entre os trabalhadores a capacidade de controle da escola bem como a capacidade de pressão sobre os órgãos decisórios em matéria de educação na busca da construção da cidadania. Nesta perspectiva:

(A educação) não deve ser concebida como algo bizarro, mas como algo muito sério e que deve ser levado a sério. Somente assim o ensino será mais eficiente e determinará realmente o nascimento de uma nova cultura entre as grandes massas populares, isto é, desaparecerá a separação entre cultura moderna e cultura popular ou folclore (GRAMSCI, 1978, p. 186-187).

Decerto educação pública e educação popular se imbricam na busca da essência do ser humano como ser social e político. A participação cidadã emana como imperativo da entrada do jovem e do adulto no conjunto das questões educacionais com alvos claros

movendo-se no sentido de atingir seus objetivos na sociedade. Portanto, a reivindicação de uma escola popular pública segue à procura do reconhecimento das especificidades e diferenças entre os diversos segmentos da sociedade, cuja finalidade é a construção de um mundo mais justo, digno e no qual as diferenças individuais possam ser respeitadas.

1. 3 POLÍTICAS PÚBLICAS E EJA: UM GRANDE NÓ

Para analisar a situação do analfabetismo como questão política culminando na construção da educação de jovens e adultos como política pública social no Brasil foi necessário fazer o recorte teórico anterior que pressupôs uma incursão pela história da educação que entrelaçou: o oficial e o real; projetos de reforma educacional e luta política; interesse particular e interesse geral; educação pública e educação popular.

Todavia, a discussão de agora busca identificar em que medida esses instrumentos legais, referentes à educação de jovens e adultos, possibilitam a concretização da reivindicação de uma política pública destinada aos excluídos historicamente da escola e que crie as condições para que a especificidade desta população seja respeitada. Aqui se pretende examinar as atuais políticas públicas de EJA com o sentido de avaliar se elas satisfazem determinados referenciais da teoria pedagógica dessa modalidade de educação.

Em princípio, cabe explicitar que a acepção de política pode ser entendida como práxis, espaço, governo e sistema de regras. É uma palavra de origem grega, que vem do termo *polis*, que diz respeito à cidade, urbanidade, civilidade. A política solicita uma difícil concessão: que os indivíduos e os grupos saiam de si mesmos, moderem-se, ultrapassem-se e coloquem-se na perspectiva dos demais. O grande desafio para a política é criar as condições para que os indivíduos passem da defesa dos interesses particulares para a construção e a defesa do interesse geral. Tal perspectiva nos leva à sua acepção, em primeiro lugar, como práxis que nos remete à sua compreensão como resultado das ações humanas criando as condições para sua existência na sociedade (SANTIAGO, 2004).

Segundo o relatório apresentado pelo Ministério da Educação - MEC (Brasil, 2001), a partir de 1990, o mercado de trabalho passou a valorizar a mão-de-obra qualificada e, assim, a capacitação tornou-se praticamente uma exigência para o trabalho dos interessados em conquistar ou manter o emprego. Em 1991, os trabalhadores de menor escolaridade representavam cerca de 39% da população que trabalhava; em 1998, apenas 27,4%. São

índices como estes que têm impulsionado a gestão de políticas públicas para a EJA.

Ainda na versão deste relatório, o MEC (Brasil, 2001) desenvolveu várias ações “com o propósito de transformar a EJA em política pública no sistema de ensino brasileiro”. Cabe indagar se essas ações foram suficientes para a concretização de propostas pedagógicas para a EJA e adequadas às suas características e peculiaridades com o objetivo de recuperação da escolaridade de uma população, que por razões múltiplas, não pôde prosseguir com seus estudos. Essa característica, a da reposição da escolaridade, tem como consequência um perfil de aluno que, do ponto de vista psicológico, traz consigo a marca do fracasso escolar. Entretanto, muitas vezes, esses alunos nem mesmo tiveram a chance de freqüentar os bancos escolares.

Uma reflexão sobre a educação aponta para a educação de adultos como resultado da ineficácia do Estado em garantir, por meio de políticas públicas adequadas, a oferta e a permanência da criança e do adolescente na escola. Conforme discutido por Haddad e Di Pierro (2000):

[...] Este tem sido o caminho da educação de jovens e adultos, que ao sair da preocupação central do Ministério da Educação como educação fundamental pensada para todos, passou para os espaços das políticas compensatórias da filantropia e do mercado. “Não que tais programas não tenham espaço por suas características de inovação e atendimento, no entanto, não podem ser consideradas substitutas da ação do Estado, mas sim complementares.” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 126).

Impulsionado pela necessidade de prestar contas à comunidade internacional sobre os índices de analfabetismo, o Estado brasileiro buscou encontrar soluções imediatas para resolver o problema instalado e erradicar o analfabetismo. Manifestações populares apareceram indo de encontro às iniciativas do Estado. Com isso, a divergência de idéias sobre um mesmo tema, formas de abordagens e iniciativas pedagógicas com traço marcante do grupo interessado surgem na tentativa de instituir programas que solucionem os problemas do grupo cultural em questão. Por parte do Estado fica clara a intencionalidade política, a busca do analfabeto para cumprir suas obrigações eleitorais etc. Por sua vez, os movimentos populares caracterizam-se pela luta por seus direitos, conscientização cidadã e luta por direitos civis. Estes, podem ainda ser descritos pela busca da valorização cultural com ênfase nos aspectos culturais locais de cada região e a busca da solução de problemas locais de interesse do grupo.

Ademais, o investimento em EJA por meio de programas e ações voltadas para o desenvolvimento integral do cidadão, como o PROJOVEM, representa uma aposta das

políticas públicas de governo no sentido de criar condições necessárias para que seja desfeita uma sucessão de incoerências e o rompimento com a reprodução de desigualdades sociais (Brasil, 2007).

No Brasil, as duas últimas décadas foram marcadas por um processo de reformas da matriz neoliberal que resultou na desconstrução dos compromissos ético-políticos e sociais firmados pelo Estado na Constituição de 1988. Tal processo correspondeu às demandas para a inserção do país, de forma associada e subalterna, no atual quadro hegemônico mundial. É, assim, nos marcos da nova ordem econômica internacional e de adaptação do Estado brasileiro à concepção de Estado mínimo, que é empreendida a reforma educacional brasileira (1990). É no bojo dessa problemática que se situam as atuais políticas destinadas à educação dos jovens e adultos (RUMMERT e VENTURA, 2007).

Nesse contexto, o presente trabalho se orienta no sentido de discutir e investigar a relação entre proposta pedagógica do PROJOVEM (discurso oficial) e o “vivido”, ou seja, a realidade deste grupo social em Goiânia.

<i>C</i>
<i>A</i>
<i>P</i>
<i>I</i>
<i>T</i>
<i>V</i>
<i>L</i>
<i>O</i>
-
2

O LOCUS DA PESQUISA: “O PROJOVEM-GOIÂNIA”

Para analisar a relação entre a proposta pedagógica do programa (discurso oficial) e o “vivido”, se faz necessário conhecer o programa. Assim, neste capítulo apresentam-se a estrutura do programa, o seu processo de implantação e a proposta pedagógica deste.

O PROJOVEM é resultante de um estudo feito pelo Grupo Interministerial da Juventude⁹. Este grupo constituiu-se com o propósito de elaborar um diagnóstico sobre a juventude brasileira tendo em vista a elaboração de uma política nacional para a mesma. O programa é considerado um componente estratégico da Política Nacional da Juventude do Governo Federal e foi implantado sob a coordenação da Secretaria Nacional da Juventude, ligada à Secretaria Geral da Presidência da República, estabelecendo parcerias com o Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. O parecer favorável da Câmara de Educação Básica e do Conselho Nacional de Educação, como um curso experimental embasado no Artigo 81 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, possibilitou a certificação de conclusão do Ensino Fundamental e Qualificação Profissional em formação inicial (BRASIL, 2006).

O PROJOVEM foi legalmente instituído pela Lei Nº. 11.129, de 30 de junho de 2005 e regulamentado pelo Decreto nº. 5.557, de cinco de outubro de 2005. Assumindo caráter emergencial e experimental tem por finalidade a elevação do grau de escolaridade visando à conclusão do ensino fundamental, qualificação profissional em nível de formação inicial, voltada a estimular a inserção produtiva e cidadã e o desenvolvimento de ações comunitárias com práticas de solidariedade, exercício da cidadania e intervenção social (BRASIL, 2005). O programa oferece ainda, como eixo de formação aulas de informática, enfatizando a inclusão digital e uma bolsa auxílio mensal condicionada à frequência de 75% do aluno às aulas e a entrega dos trabalhos obrigatórios solicitados pelos professores. Aqui a vertente assistencialista do PROJOVEM apóia-se no Plano Nacional de Educação:

As experiências bem sucedidas de concessão de incentivos financeiros, como bolsas de estudo, devem ser consideradas pelos sistemas de ensino responsáveis pela educação de jovens e adultos. Sempre que possível esta política deve ser integrada àquelas dirigidas às crianças, como as que associam educação e renda mínima. Assim, dar-se-á atendimento integral à família (BRASIL, 2001, p. 73).

⁹ “Grupo constituído em 2004, envolvendo 19 Ministérios, Secretarias e órgãos técnicos especializados, para elaborar um diagnóstico sobre a juventude brasileira e mapear as ações governamentais que são dirigidas especificamente aos jovens ou que contemplem segmentos juvenis, tendo em vista a indicação de referenciais para uma política nacional da juventude” (BRASIL, 2007, p. 11).

O Programa é destinado:

[...] a jovens com idade entre dezoito e vinte e quatro anos, que atendam, cumulativamente, aos seguintes requisitos:

- I. Tenham cursado, no mínimo, a 4ª série do Ensino Fundamental ou realizado estudos equivalentes, mas ainda não tenham concluído seus estudos no nível do Ensino Fundamental; e,
- II. Não tenham vínculo empregatício formal (BRASIL, 2006, p.5).

Inicialmente, foi instituído em todas as capitais dos estados brasileiros, no Distrito Federal e nas cidades com mais de duzentos mil habitantes e com alto índice de vulnerabilidade juvenil¹⁰:

Os participantes do curso do PROJOVEM moram nas cidades brasileiras, encontram-se excluídos da escola e do trabalho, apresentam marcas de discriminação étnico-racial, de gênero, geracional e de religião, revelando trajetórias pessoais diferenciadas, marcadas tanto por experiências de risco e situações de violência, geradoras de autodesvalorização e construtora de identidades coletivas marcadas pela exclusão social (BRASIL, 2006, p.7).

De acordo com o projeto de criação, este Programa visa a reinserção do jovem à educação, com o objetivo de incentivá-lo na busca de uma qualificação profissional e a participação em ações comunitárias para que o mesmo possa, então, melhorar significativamente sua condição social de excluído da escola e do mercado de trabalho.

O PROJOVEM está fundamentado em três dimensões: a educação, a qualificação profissional e a ação comunitária.

O princípio fundamental, orientador das ações educacionais do PROJOVEM, é o da integração entre a Educação Básica (Ensino Fundamental), a Qualificação Profissional inicial para o trabalho e a Ação Comunitária voltada para a promoção da equidade social, atendendo à imperativa necessidade de superar a situação de exclusão em que se encontram esses jovens, especialmente no que se refere aos seus direitos à Educação e ao Trabalho (BRASIL, 2006, p.7).

Ainda segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2006), a formação básica deverá garantir as aprendizagens que correspondem às diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e a certificação correspondente, bem como, ao mesmo tempo, fundamentar a formação profissional e a ação comunitária.

Por sua vez, a qualificação profissional inicial para o trabalho deverá possibilitar

¹⁰ Vulnerabilidade juvenil está fortemente ligada ao crescimento (sem sustentabilidade socioeconômica) das grandes cidades. (BRASIL, 2007).

novas formas de inserção produtiva, com a devida certificação, correspondendo, na medida do possível, tanto às necessidades e potencialidades econômicas locais e regionais, quanto às vocações dos jovens participantes do programa.

E finalmente a ação comunitária deverá resultar de um diagnóstico das necessidades locais e regionais, e promover a participação social cidadã (BRASIL, 2006).

2.1 A ESTRUTURA DO PROGRAMA

Quanto à organização do espaço escolar, o PROJOVEM é desenvolvido em núcleos, que são compostos de cinco turmas com trinta jovens (mínimo de vinte alunos por turma, conforme Resolução nº 3/2006), e devem funcionar diariamente em locais onde há espaços adequados disponíveis e, se possível, próximos aos domicílios dos estudantes (BRASIL, 2006). Os núcleos do PROJOVEM Goiânia funcionam nas estruturas físicas das escolas municipais. O programa iniciou com onze núcleos e fundamenta-se no trabalho coletivo dos docentes e por exigência metodológica, o Programa não permitiu separar fisicamente as cinco turmas de um núcleo.

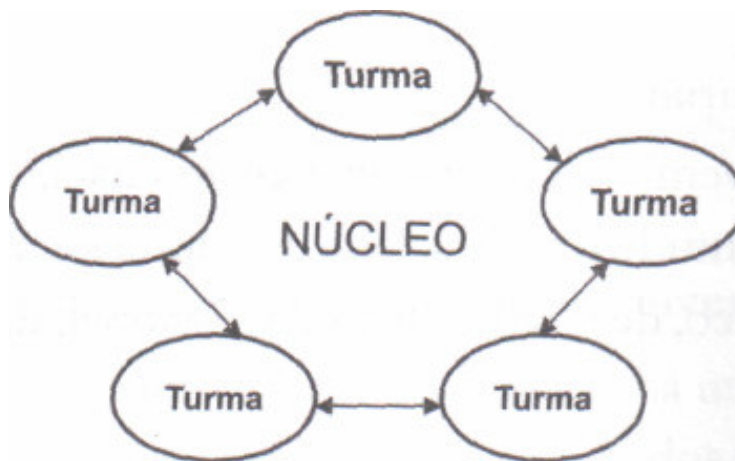


Figura 1: Estrutura dos Núcleos do PROJOVEM.

Adaptado de BRASIL, 2006, p. 49.

Por sua vez, oito núcleos vinculam-se a uma Estação Juventude. A Estação Juventude é o espaço de referência para os jovens, é um local (em Goiânia uma casa alugada para este fim) de encontro, de busca de informação e de orientação e estudo. Nela são desenvolvidas atividades em grupo e realizados eventos culturais e outras ações que

favoreçam o processo formativo, a expressão cultural e a participação cidadã dos alunos.

Cada Estação Juventude conta com oito educadores da área de qualificação profissional e quatro de assistência social, que são responsáveis pelo desenvolvimento das ações dessas áreas nos núcleos. Conta, ainda, com um coordenador pedagógico responsável pelo desenvolvimento das ações curriculares dos núcleos, um coordenador administrativo - que articula e realiza as ações administrativas no âmbito dos oito núcleos - e um profissional de apoio administrativo.

Esses espaços servem, também, como ambiente de reunião, de formação dos gestores e docentes e de avaliação do programa. Neles, foram instalados acervos multimídia e equipamentos que servem aos gestores e coordenadores do PROJOVEM, bem como ao pessoal de apoio administrativo.

Os computadores têm acesso à rede de dados do Programa e receberam diversos sistemas que atendem às necessidades da administração e da gestão pedagógica. As estações também são equipadas com um laboratório de informática que fica à disposição dos alunos e professores.

2.2 O PROJOVEM GOIÂNIA E SEU PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO

No município de Goiânia o PROJOVEM foi implantado através de convênio firmado com o governo federal e é administrado por quatro secretarias: a Secretaria Municipal de Educação (SME), responsável pela estrutura gerencial do programa como um todo; à Secretaria Municipal de Assistência Social coube a responsabilidade do gerenciamento da ação comunitária; a Secretaria da Juventude, na articulação das políticas públicas da juventude e a Secretaria do Desenvolvimento Econômico responsável pela articulação da qualificação profissional.

O quantitativo de alunos referente às três entradas¹¹ do programa em Goiânia, está disposto segundo a Tabela 1.

¹¹ Duração de cada entrada é de doze meses. No tópico 2.3 da Proposta Pedagógica será detalhada a carga horária.

Tabela 1-Quantitativo de Alunos do PROJOVEM Goiânia. 2006/2007

ENTRADA	ESTAÇÃO JUVENTUDE	QUANTITATIVO DE			
		INSCRITOS	MATRICULADOS	CONCLUINTES da Escolarização	CONCLUINTES da Escolarização +Qualificação Profissional
1ª	EJ*-I	3858	646	152	121
	EJ-II		872	181	155
	Subtotal		1518	333	276
2ª	EJ-IB [#]	1815	376	107	59
	EJ-IIB		510	124	65
	Subtotal		886	231	124
3ª	EJ-III	1172	886	Em andamento	
TOTAL		6845	3290		

Fonte: Coordenação Administrativa do PROJOVEM – Goiânia.

* EJ – ESTAÇÃO DA JUVENTUDE

[#] CAMPO DE COLETA DE DADOS

As aulas no PROJOVEM em Goiânia começaram em 02 de fevereiro de 2006, a sua primeira entrada e, em 07 de julho de 2006 a segunda entrada ([#] CAMPO DE COLETA DE DADOS). Uma terceira entrada iniciou em 24 de setembro de 2007 e terminou em 24 de setembro de 2008, quando esta etapa, desse formato do PROJOVEM se extinguiu.

No tocante aos professores, o processo de seleção para contrato temporário, começou a se efetivar em setembro de 2005. Os professores que atuam no PROJOVEM não têm vínculo empregatício com a Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME), sendo os mesmos contratados por uma Organização Não Governamental (ONG) com convênio firmado com a Secretaria Municipal de Educação (SME), para este fim. Nas duas primeiras entradas os professores de Goiânia foram contratados pela ONG “Sociedade Cidadão 2000”. Porém, o processo seletivo foi realizado pela SME. A exigência principal era de que o professor tivesse graduação completa na área que estava pleiteando a vaga. Após a seleção do currículo e da entrevista, os professores foram encaminhados para a formação inicial em curso de 160h, ministrado por professores formadores da Fundação Darcy Ribeiro do Rio de Janeiro, entidade responsável pela formação inicial e continuada dos professores, e também, pelo acompanhamento pedagógico do programa.

Cada núcleo possui um grupo de professores composto por cinco professores especialistas¹² (PE) (graduados em matemática, ciências humanas - geografia e história,

¹² Professor especialista (PE), no PROJOVEM é o professor de disciplina específica. Ex.: Matemática, Ciências Humanas, Língua Inglesa, Ciências Naturais e Língua Portuguesa.

ciências naturais, língua portuguesa e língua estrangeira), um professor de qualificação profissional e um assistente social para trabalhar a ação comunitária. Para a qualificação profissional foi contratado um profissional (graduado em nutrição, engenharia, arquitetura, publicidade, administração, design de moda) para cada uma das áreas escolhidas para a qualificação profissional, que em Goiânia são: alimentação, construção e pequenos reparos, telemática¹³ e vestuário.

As inscrições dos alunos interessados em participar do programa PROJOVEM foram feitas por telefone gratuitamente junto à coordenação nacional e os inscritos encaminhados para a coordenação municipal para efetivarem sua matrícula.

Inicialmente em Goiânia o PROJOVEM funcionou em 11 núcleos¹⁴ distribuídos nos bairros onde a demanda por matrículas foi maior. Os alunos não-moradores destes bairros foram convidados a escolher um núcleo mais próximo da sua casa.

2.3 A PROPOSTA PEDAGÓGICA

O princípio fundamental do PROJOVEM é o da integração entre educação básica, qualificação profissional e ação comunitária, tendo em vista a promoção da equidade e, assim, considerando as especificidades de seu público: a condição juvenil e a imperativa necessidade de superar a situação de exclusão em que se encontram os jovens no que se refere aos direitos à educação e ao trabalho. Entende-se ainda que o acesso a esses direitos, assim como a outros direitos universais, só será pleno quando a sociedade e, particularmente, os segmentos privados de direitos reconhecerem-se e assumirem-se como cidadãos ativos, conscientes do seu direito e da necessidade de lutar por eles (BRASIL, 2006).

A proposta de currículo integrado no PROJOVEM, e a adoção do mesmo em uma perspectiva de cooperação interdisciplinar e interdimensional enfoca o desenvolvimento de saberes, conhecimentos, competências, valores e práticas de solidariedade, compatíveis com a vida moderna, ações de aspectos importantes para os jovens que moram nas grandes cidades. As questões sociais, trabalho, saúde, participação cidadã foram articuladas de maneira que se entrelacem em um currículo integrado para uma melhor orientação e

¹³ Telemática é um neologismo que resulta precisamente da conotação das palavras *Telecomunicações* e *Informática*, significando, por tanto, a utilização combinada dos meios eletrônicos e processamento da informação (Informática) com os meios de comunicação à distância (telecomunicações) (SANTAROSA, 1997, p. 116).

¹⁴ Os núcleos funcionam nas escolas municipais da Rede Municipal de Educação de Goiânia.

direcionamento do jovem cidadão. Para que se efetive uma discussão sobre currículo integrado torna-se necessário a significação de currículo. O Programa prevê o princípio de que a aprendizagem acontece quando os conhecimentos são organizados e requer uma reflexão de que a educação seja contextualizada e integrada, considerando-se o aluno como sujeito protagonista de sua formação humana e cidadã.

Segundo o Manual de Orientações Gerais do Projovem, “O currículo do PROJOVEM abrange os diferentes aspectos do ser humano em sua interação com a cultura e a sociedade contemporâneas” (BRASIL, 2007, p. 32). Mais adiante quando trata da questão do conteúdo, evidencia a questão disciplinar do programa enfatizando que: “Muitas vezes se espera que um currículo integrado não tenha disciplinas distintas e se constitua unicamente pela análise de problemas vinculados à realidade. (BRASIL, 2007, p. 32).

O programa tem carga horária de 1.600 horas (1.200 presenciais e 400 não-presenciais¹⁵), a serem cumpridas ao longo de 12 meses ininterruptos. As horas presenciais estão divididas em formação escolar (800 horas), qualificação profissional (350 horas) e ação comunitária (50 horas). A formação está organizada em quatro Unidades Formativas¹⁶. Assim, os diferentes componentes curriculares se integram em eixos estruturantes¹⁷ que estabelecem, entre si, a progressão das aprendizagens. Esses eixos constituem-se em: juventude e cidade, juventude e trabalho, juventude e comunicação e juventude e cidadania (BRASIL, 2006).

A proposta pedagógica integrada do PROJOVEM se define com uma abordagem interdisciplinar, articulando conhecimentos de várias áreas do conhecimento, com as experiências de vida dos jovens. Os conteúdos são ferramentas de inclusão social, e a seleção dos mesmos direciona para a formação de cidadãos conscientes e capazes de mudar suas posturas diante de fatos e problemas da vida moderna. A integração interdimensional e interdisciplinar constitui um trabalho em que é preciso não somente currículo articulado em rede, mas garantia de tempo e espaço específicos para essa formação. Os educadores especialistas do PROJOVEM, neste caso atuam como professores orientadores¹⁸ (PO) da aprendizagem (segundo uma **orientação construtivista**, grifo nosso), trabalhando com os alunos na elaboração das

¹⁵ “As horas não-presenciais serão dedicadas às leituras a atividades das Unidades Formativas e à elaboração de planos e registros – individualmente ou em pequenos grupos – nos espaços e tempos mais convenientes aos estudantes”. (BRASIL, 2007, p. 42)

¹⁶ Período correspondente a um trimestre do programa, (BRASIL, 2007, p. 42).

¹⁷ Funcionam como temas transversais, ou seja, orientam a seleção final dos conteúdos e sua organização em tópicos (BRASIL, 2007, p. 39-40).

¹⁸ Professor orientador liga-se ao jovem como aluno, sem distinguir áreas de conteúdo. Assim o professor orientador, orienta uma das cinco turmas, participando de todas as atividades dos jovens e promovendo o trabalho interdisciplinar e a integração de todas as ações curriculares (BRASIL, 2007, p. 54).

sínteses interdisciplinares, do Plano de Ação Comunitária - PLA e do Projeto de Orientação Profissional – POP. As três atividades criam oportunidades adequadas para que o jovem construa sua subjetividade, fazendo interagir a pessoa humana, o trabalhador, o estudante e o cidadão (BRASIL, 2007).

As sínteses interdisciplinares resultam do trabalho com os temas integradores, que são cinco, em cada unidade formativa. Eles se ligam muito de perto à vida e às emoções dos jovens mobilizando-os ao mesmo tempo como pessoas e como estudantes, levando-os a organizar os novos conhecimentos (conteúdos, habilidades e valores, de natureza intelectual, ética e estética) de modo a relacioná-los não apenas com suas experiências passadas (seus conhecimentos prévios), mas também com o que sonham e desejam ser no futuro (BRASIL, 2007, p.39).

Para cada unidade formativa do PROJOVEM, a proposta pedagógica propõe cinco temas integradores, apresentados conforme a tabela 2.

Tabela 2 - Temas integradores desenvolvidos trimestralmente no PROJOVEM.

Unidade Formativa	Eixo estruturante	Temas Integradores
I	Juventude e Cidade	<i>Ser jovem hoje Morar na cidade grande Violência urbana e defesa do cidadão Qualidade de vida na cidade Meio ambiente e saneamento.</i>
II	Juventude e Trabalho	<i>Ser jovem aprendendo e trabalhando Produzir e consumir na cidade A violência e o trabalho Qualidade de vida e trabalho Trabalho e meio ambiente.</i>
III	Juventude e Comunicação	<i>A importância da comunicação para a vida e o trabalho dos jovens. Comunicação: espaço de interação dos jovens cidadãos ou espaço de alienação? Comunicação: proteção contra a violência urbana? Como a comunicação influi na qualidade de vida do jovem? Comunicação, globalização e cidadania.</i>
IV	Juventude e Cidadania	<i>Ser, de fato, um cidadão completo já é uma realidade para o jovem brasileiro? Dá para ser feliz morando na cidade grande? Violência urbana combina com cidadania? Ser aluno do PROJOVEM: uma experiência cidadã? Que responsabilidade tem o jovem cidadão na proteção do meio ambiente e do planeta?</i>

***Fonte: Brasil, 2007, p. 39-40.**

Os temas trabalhados no decorrer do desenvolvimento do programa interligam-se ao longo das unidades formativas. Esse aspecto está relacionado ao caráter interdisciplinar

adotado pelo programa: a apropriação dos conteúdos pelo jovem, não em si mesmos, mas como suporte para o desenvolvimento das habilidades de diferentes tipos, dos valores e das atitudes, por meio da ressignificação de elementos sociais e culturais.

A perspectiva é de que o aluno adquira desenvoltura em relação ao que foi trabalhado. O trabalho de elaboração das sínteses¹⁹ consiste principalmente em obter informações relacionadas com o tema em pauta, analisá-las, avaliá-las e organizá-las, relacionando-as com conhecimentos e experiências anteriores, com questões a serem resolvidas no momento e com projetos futuros (BRASIL, 2007). As sínteses integradoras compõem o resultado da atuação do Professor Orientador, na discussão dos temas integradores. As reuniões de planejamento pedagógico com coordenação e professores e, a cada unidade formativa, com os professores formadores da FUNDAR, aconteciam aos sábados, quinzenalmente.

A Qualificação Profissional (QP) no PROJOVEM – Goiânia, na primeira e segunda entradas ocorreu por meio de convênio com o SENAI. Durante os doze meses os jovens tiveram no núcleo aulas de QP ministradas em sala pelo profissional contratado para este fim. Estas aulas que acontecem no núcleo são chamadas de Formação Técnica Geral. Estão previstas na matriz curricular e no horário de aulas do núcleo. Ao término das aulas no núcleo os alunos foram encaminhados ao SENAI, para a QP, propriamente dita. Esta com carga horária de 200 h, que são distribuídas de acordo com a disponibilidade dos profissionais e espaço físico do órgão contratado, sendo que neste período os alunos também são acompanhados pelos professores de QP dos núcleos.

¹⁹ Sínteses integradoras são escritas pelos alunos após as discussões dos temas integradores. Uma a cada quinze dias. Este trabalho é feito pelo professor Orientador da Turma. As sínteses resultam do trabalho com os temas integradores (BRASIL, 2007, p. 39).

C
A
P
I
T
U
L
O
-
3

MÉTODO

A pesquisa científica vem sendo cada vez mais colocada em questão. E isto porque na aurora de novos tempos, ela cada vez dá menos respostas às perguntas verdadeiramente essenciais:

Há alguma relação entre a ciência e a virtude? Há alguma razão de peso para substituímos o conhecimento vulgar que temos da natureza e da vida e que partilhamos com os homens e mulheres de nossa sociedade pelo conhecimento científico produzido por poucos e inacessível à maioria? Contribuirá a ciência para diminuir o fosso crescente na nossa sociedade entre o que se é e o que se aparenta ser, saber dizer e o saber fazer, entre a teoria e a prática? (SANTOS, 1987, p 7).

Observa-se, neste sentido, um esforço de revisão crítica da idéia de uma reducionista neutralidade-objetiva como estilo e vocação da ciência, pois pesquisamos alguma dimensão da “realidade”, sempre situados em algum tempo-lugar social.

Aqueles a quem nos dirigimos, para perguntar, para pesquisar, para educar ou para criar algo juntos, são *pessoas* (como um jovem que não sabe se é melhor seguir na escola ou “cair na rua” de uma vez), são *pares de pessoas* (como um casal), famílias nucleares (o casal e mais dois filhos), são *grupos domésticos* (a família nuclear sozinha, ou acrescida de um “pai da esposa”), são *grupos de idade* (como as “turmas” de meninos ou de meninas, na escola), são *grupos de interesse* (como “time de futebol”), são *equipes de trabalhos* (como a de uma “turma de operários da construção civil”), são, coletivamente, *instituições sociais* (como a associação de pais e mestres de uma escola), as diferentes unidades individuais ou coletivas que compõem e configuram, entre fios e tons diferentes, a urdidura do cotidiano daquilo a que damos o nome de “tecido social”. Desta forma, a pesquisa serve à criação do saber e o saber serve a interação entre saberes (BRANDÃO, 1984).

Segundo Brandão (1984), em neste caso específico, vale lembrar que o destino do conhecimento que produzimos deságua, em primeiro lugar numa comunidade cultural chamada *educação* e, a seguir, nas suas pequenas e insubstituíveis comunidades sociais chamadas escolas, salas de aulas e comunidades aprendentes.

Neste contexto emerge a pesquisa participante (PP) como “uma tentativa de instituir alternativa ao paradigma dominante de pesquisa, bem como de providenciar acesso ao saber por parte dos marginalizados” (TANDON, 1981, p.22 *apud* DEMO, 2004, p. 53).

A PP surge, conceitual e metodologicamente, no início da década de oitenta, quando a realidade de um número importante de sociedades latino-americanas se caracteriza pela presença de regimes autoritários e modelos de desenvolvimento manifestamente excludentes, no aspecto político, e concentradores, no aspecto econômico (Brandão, 1984). Um estilo que supõe a idéia de totalidade e possibilidade histórica, este é o caso da PP, na qual se encontra o germe para a pesquisa junto a setores populares (GAJARDO, 1984).

A PP insere-se na pesquisa prática, classificação apresentada por Demo (2000, p.21), para fins de sistematização. Segundo esse autor, a pesquisa prática “é ligada à práxis, ou seja, à prática histórica em termos de usar conhecimento científico para fins explícitos de intervenção; nesse sentido, não esconde sua ideologia, sem com isso necessariamente perder de vista o rigor metodológico”. Há na pesquisa participante um componente político que possibilita discutir a importância do processo de investigação tendo por perspectiva a intervenção na realidade social.

Portanto, é preciso reconhecer a influência da dialética na PP (KONDER, 1992 *apud* DEMO, 2004, p. 85). “Pedra de toque da dialética é a antítese. De modo geral, antítese significa a vigência de contradições, ou seja, a convivência num todo só de pólos contrários, que resulta na unidade de contrários” (DEMO, 2004, p. 87).

Segundo Hall (1981), a PP é descrita de modo mais comum como atividade integrada que combina *investigação social, trabalho educacional e ação*. Ainda como componentes deste processo se incluem:

- a) O problema de pesquisa deve se originar na comunidade ou no próprio local de trabalho;
- b) A finalidade última da pesquisa é a transformação fundamental e a melhoria de vida dos envolvidos; o beneficiário é o grupo pesquisado;
- c) A PP envolve o grupo no local de trabalho ou a comunidade no processo;
- d) A ênfase da PP está no trabalho com larga camada de grupos explorados ou oprimidos: migrantes, trabalhadores, mulheres etc.
- e) É central na PP o papel de reforço à conscientização do grupo social de suas próprias habilidades e o apoio à organização;
- f) Os pesquisadores (aqueles com treinamento especializado) são participantes comprometidos (HALL, 1981, p. 7 e 8).

3.1 CONFIGURAÇÃO DA PESQUISA

A definição da especificidade educativa em uma modalidade de ensino deve considerar as múltiplas dimensões que envolvem os educandos, como as de natureza social, biológica, psicológica, cultural e histórica desses sujeitos. Tal situação impulsionou esta investigação no sentido do desenvolvimento de uma estratégia de participação deste grupo situado historicamente e socialmente (os egressos do PROJOVEM Goiânia) no presente processo de produção coletiva de conhecimento em torno de suas vivências e interesses. Aqui se instaura a *investigação social*.

A população pesquisada foi motivada a participar da pesquisa como agente ativo, produzindo conhecimento, e intervindo na realidade própria.

Os egressos do PROJOVEM Goiânia da EJ-I-B(Estação Juventude I-B) foram convidados a participar do estudo visando a contribuir para uma possível programação das atividades educativas do programa de acordo com suas necessidades e interesses. Subjaz a esta intenção um pressuposto: o de que qualquer ação educativa deve ser entendida como um ato de produção de conhecimentos em consonância com a realidade e a situação do educando. Aqui se reconhece o trabalho educacional em questão. Também é neste momento que se explicita o compromisso central da *investigação social e educativa*: a investigação/observação militante (BORDA, 1977; FREIRE, 1987), o que neste caso, se define pela relação do pesquisador, que foi professora do programa, com o grupo social:

Só se conhece em profundidade alguma coisa da vida da sociedade ou da cultura, quando há um envolvimento – em alguns casos, um comprometimento – pessoal entre o pesquisador e aquilo, ou aquele que ele investiga. (BRANDAO, 1984, p. 8)

Por último para completar o ciclo da atividade integrada intencionou-se a *ação*: a pesquisa torna-se ação no sentido de possibilitar a comunidade assumir seu próprio destino.

A PP sempre reivindicou a imersão prática: as comunidades não precisam apenas de estudar seus problemas, precisam sobretudo, de enfrentá-los e resolvê-los. Nem por isso a prática é critério de verdade, (...), bem como não é assim que só o que é prático interessa, porque nada é melhor para boa prática do que boa teoria e vice-versa (DEMO, 2004, p. 17).

Resumidamente, no tocante à *ação*, pretendeu-se “trazer os ventos da alternativa na

esfera da pesquisa científica” (DEMO, 2004), ou seja, propor que uma vez conhecida a antítese presente na proposta de formação do PROJOVEM se possa indicar caminhos para redimensionamento da proposta, pois “o mérito da PP não está só em recolocar o âmbito da prática mas igualmente admitir sua fundamentação teórica”(DEMO, 2004).

Em síntese o quadro 1 apresenta o caminho tomado pela investigação.

Quadro 1 - Os passos da investigação*.

PASSOS PARA A CONSTRUÇÃO DA INVESTIGAÇÃO	OBJETIVOS	INSTRUÇÕES OPERACIONAIS
<i>1. Posição do investigador no processo</i>	Caracterização do grupo social em seu contexto sociotemporal	Conhecer: em que e onde se trabalha; condições de trabalho; estrutura familiar; anseios imediatos.
<i>2. Identificação do discurso oficial do PROJOVEM</i>	Caracterizar o <i>locus</i> da pesquisa	Análise da estrutura, do processo de implantação e da proposta pedagógica do PROJOVEM.
<i>3. Posição da informação</i>	Caracterização do <i>vivido</i>	Aplicação dos questionários para a coleta dos dados.
<i>4. Primeira fase da organização da informação</i>	Escolha de modelos analíticos para compreensão da informação e discutir a fundamentação teórica destes	Investigar a existência de conflitos imediatos e outros percebidos entre o discurso oficial e o <i>vivido</i> .
<i>5. Segunda fase da organização da informação</i>	Obter orientações a partir da investigação realizada para promoção de uma possível ação política estratégica ou formação teórica na questão.	Discussão da análise dos resultados e comunicação à comunidade científica por meio de participação em congressos, publicação em periódicos e defesa da dissertação de mestrado.

*Adaptado de HALL, 1981.

3.2 SOBRE A ESCOLHA DA AMOSTRA PESQUISADA

O PROJOVEM foi escolhido como recorte no universo de estudo por ter abrangência nacional e, em decorrência disso, permite uma compreensão mais ampla em termos de educação de jovens e adultos. O Programa enfatiza em sua concepção ser “Política de Juventude”, portanto cabe ressaltar que se optou em dialogar com a legislação e políticas de EJA, pela faixa etária específica do Programa (18 a 24 anos) e, pela dimensão “Educação” remeter à conclusão do Ensino Fundamental. Dessa forma as práticas pedagógicas do mesmo permitem estabelecer diálogo com a modalidade EJA. Por outro lado, entende-se que concepções, porque históricas, têm temporalidade e espacialidade, são multidimensionais, organizando-se segundo diversas ordens de fatores que não permanecem duradouramente, mas são sensíveis aos movimentos dos sujeitos nas suas ações de fazer e desfazer, pensar e transformar o mundo (PAIVA, 2006).

A relação entre pesquisadora e o sujeito pesquisado se dá na ação pedagógica durante sua atuação em sala de aula. O trabalho educacional como professora de matemática construiu-se ao longo do ano de 2007 e resultou da convivência diária com todos os envolvidos no programa e esta instigou a pesquisa.

Apóia-se em Paiva, (2006) na adoção de critérios para escolha da amostra pesquisada. Os critérios construídos foram considerados isoladamente ou cruzados um com outro, reforçando-se ou intensificando-se, e decidindo a escolha do PROJOVEM:

a) Abrangência nacional – independentemente da proposta/concepção, o programa deveria realizar-se em vários estados da federação, por um ou mais organismos, envolvendo largo número de sujeitos, o que quase sempre contraria as lógicas da EJA, de pequenas experiências localizadas.

b) Permanência da organização na rede pública – o fato de estar institucionalizada como modalidade de atendimento, no sistema de ensino. O PROJOVEM, mesmo no âmbito de Programa, instala-se pelo tempo necessário à sua implantação e execução, na rede pública do município.

c) Necessidade de oferecer resposta específica, considerando a realidade de uma dada região ou de determinados sujeitos – verificar a consistência de propostas que se orientavam pela ação de EJA com formato próprio, considerando as especificidades sociais, culturais, políticas e históricas de uma determinada região.

3.3 DO INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário, esta escolha se constituiu pela utilização da linguagem escrita. Ao responder o questionário, o pesquisado precisa, usar a linguagem escrita e, esta, precisa transferir a linguagem interior para o exterior (VYGOTSKY, 2000 *apud* BENITE e BENITE, 2008).

A linguagem interior é uma linguagem etnográfica reduzida e abreviada no máximo grau. A escrita é desenvolvida no grau máximo... Trata-se de uma linguagem orientada no sentido de propiciar o máximo de inteligibilidade ao outro [...] A passagem da linguagem interior abreviada no máximo grau, da linguagem para si, para a linguagem escrita desenvolvida no grau máximo, linguagem para o outro, requer [...] operações sumamente complexas de construção arbitrária do tecido semântico (VYGOTSKY, 2000, p. 316-317).

Devemos ainda ressaltar que a linguagem escrita é carregada de intencionalidade, e que é a consciência e a interação que orientam a escrita. Seu emprego, portanto, exige uma ação mais abstrata e intelectualizada.

Segundo Marconi e Lakatos (2003), o questionário constitui uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito sem a presença do entrevistador. É um instrumento que apresenta algumas vantagens dentre as quais podemos citar: economia de tempo, pois atinge um grande número de pessoas simultaneamente, abrange uma área geográfica mais ampla, economia de pessoal, obtém respostas mais rápidas e mais precisas, proporciona maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato e por isso, há mais segurança, menos risco de distorção pela não intervenção do pesquisador e obtém-se respostas que materialmente seriam inacessíveis (MARCONI e LAKATOS, 2003).

Assim como todo instrumento de coleta de dados apesar das vantagens, o questionário também apresenta algumas limitações entre elas podemos citar: questionários que não voltam, perguntas sem resposta, sem a participação de analfabetos, dificuldade de compreensão por parte dos informantes, o que pode levar a uma uniformidade aparente, exigência de um universo mais homogêneo (Idem, p. 202).

O questionário passou por pré-teste, para detectar as possíveis falhas. Superadas as dificuldades em relação à interpretação das questões e corrigidas as questões que suscitavam dúvidas partiu-se para a aplicação do mesmo. Foram distribuídos 59 (cinquenta e nove) questionários, dos quais retornaram apenas 45 (quarenta e cinco).

Este instrumento contou com 27 (vinte e sete) perguntas. O rol das perguntas abarcou

questões do tipo:

- a) Abertas: em que o informante pode dar sua livre contribuição, respondendo por meio do uso de linguagem própria e, omitir opiniões;
- b) Perguntas fechadas: com opções de *sim* ou *não*;
- c) Perguntas de múltipla escolha: com mostruário em que o informante deve assinalar mais de uma alternativa;
- d) Perguntas de avaliação: em que o informante deve emitir um julgamento;
- e) Perguntas de fato: referem-se a dados objetivos tais como: idade, sexo, profissão;
- f) Perguntas de intenção: visa averiguar o indivíduo em determinadas circunstâncias;
- g) Perguntas de opinião: em que o informante dá sua opinião. Representam grande parte da pesquisa.
- h) Perguntas-teste: por meio deste tipo de perguntas procura-se estudar um fenômeno através de um sistema ou índice revelador do mesmo.
 - a. Pessoal: dirigida diretamente ao informante utilizando termos pessoais;
 - b. Impessoal: visando a outras pessoas.

O instrumento de coleta de dados foi elaborado visando a coletar informações sobre o “vivido”, ou seja, a realidade do grupo social pesquisado. A estruturação do mesmo foi orientada pela busca de blocos de questões que permitissem obter informações:

- a) o primeiro bloco, quanto à caracterização do perfil social do pesquisado,
- b) o segundo, o terceiro e o quarto bloco quanto e, principalmente que permitissem o diálogo com a proposta pedagógica (as três dimensões do programa: educação, qualificação profissional e ação comunitária),
- c) o quinto bloco, quanto às impressões gerais sobre o programa tais como acesso e significação pessoal deste.

A tabela 3 retrata a descrição anterior.

Tabela 3-A construção do instrumento de coleta de dados (anexo1).

Aspectos investigados-BLOCOS	Grupo de perguntas
Perfil Social	Qual seu endereço atual? Qual sua cidade de origem? Qual sua idade? Você estudou até que série? Por que não concluiu o ensino fundamental? Qual escolaridade dos seus pais? Em sua família são quantas pessoas? Você mora com sua família? Quem são os membros da sua família? Por que você resolveu fazer o PROJOVEM?
Educação	Em sua opinião os conhecimentos aprendidos nas aulas de informática contribuíram na sua formação? Por que? Em sua opinião os conhecimentos aprendidos nas aulas de matemática e ciências contribuíram na sua formação? Como?
Qualificação Profissional	Você trabalhava antes do PROJOVEM? Após a conclusão do PROJOVEM você já conseguiu outro trabalho? Qual o arco ocupacional que você escolheu? Qual o principal motivo para escolher este arco?
Ação Comunitária	Você participou das ações comunitárias durante o curso? Qual foi o tema do seu projeto? Você acha que serviu para esclarecer o assunto? A discussão dos problemas levantados nos projetos de ação comunitária contribuíram para a sua formação pessoal? Após o PROJOVEM você se sente participativo na sua comunidade? Você participa de alguma associação? Qual?
O Programa	Como você conheceu o PROJOVEM? Quais aspectos você achou mais interessante no PROJOVEM? Se você não tivesse o auxílio financeiro teria conseguido fazer o curso? Fale sobre a experiência no PROJOVEM, o que este significou na sua vida? Você considera que programas desta natureza são importantes para o desenvolvimento do país? É muito importante para nós ouvir suas sugestões e/ou críticas sobre PROJOVEM.

Os sujeitos da coleta de dados foram os jovens concluintes da Estação Juventude I da segunda entrada do PROJOVEM Goiânia. Nesta etapa, para esta Estação Juventude, matricularam-se 376 (trezentos e setenta e seis) jovens, dos quais, 107 (cento e sete) fizeram o exame de certificação final, composto pelas dimensões da educação básica e ação comunitária. Destes 59 (cinquenta e nove) concluíram o Programa com o curso de qualificação profissional, com as três dimensões do programa. Dos concluintes, 45 (quarenta e cinco) retornaram o questionário de pesquisa (conforme assinalado na tabela 1).

Este quantitativo pode ser considerado satisfatório uma vez que, nas classes de EJA tratamos de alunos adultos, homens e mulheres, providos de uma competência comunicativa,

com base predominante na oralidade (linguagem falada) satisfatória para os ambientes familiares nas esferas privadas da vida social. Desta forma, responder ao questionário significa um salto para o mundo grafocêntrico (linguagem escrita) e a inserção ativa no mundo letrado (SOUZA e MOTA, 2007). Igualmente importante a veracidade e a simplicidade com que os jovens responderam ao questionário.

C

A

P

I

T

V

L

O

-

4

DO DISCURSO À PRÁTICA

A presente investigação teve como objetivo central fazer uma análise crítica entre a proposta oficial do PROJOVEM e a realidade dos jovens egressos do PROJOVEM-Goiânia: do discurso à prática. A partir de agora serão apresentados os resultados e a discussão referente a estes, estruturados de acordo com os blocos de perguntas do questionário, tal como consta no ***CAPÍTULO 3***.

4.1 O PERFIL DO EGRESSO DO PROJOVEM-GOIÂNIA

Na busca da caracterização das peculiaridades locais, na identificação das necessidades específicas de um grupo social, para entendê-lo e então atuar efetivamente na perspectiva da educação faz-se necessário compreender o homem como um ser inserido no contexto social. Desta forma, é preciso ver o homem como:

[...] um ser de relações “temporalizado e situado”, ontologicamente inacabado - sujeito por vocação, objeto por distorção - descobre que não só está na realidade, mas também que estão com ela (...) o homem e somente o homem é capaz de transcender, de discernir, de separar órbitas existentes diferentes, de distinguir o “ser” do “não ser”; de travar relações incorpóreas. Na capacidade de discernir estará a raiz da consciência de sua temporalidade, obtida precisamente quando atravessando o tempo, de certa forma até então unidimensional, alcança o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã (FREIRE, 1983, p. 62).

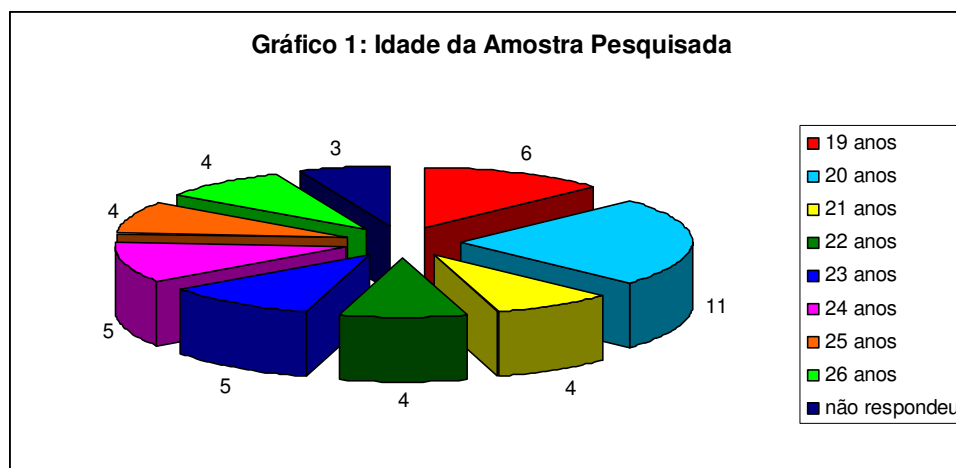
Assumidos os pressupostos anteriores, o bloco de questões foi construído e será apresentado:

Perfil Social	Qual seu endereço atual? Qual sua cidade de origem? Qual sua idade? Você estudou até que série? Por que não concluiu o ensino fundamental? Qual escolaridade dos seus pais? Em sua família são quantas pessoas? Você mora com sua família? Quem são os membros da sua família? Por que você resolveu fazer o PROJOVEM?
----------------------	---

No universo da amostra pesquisada, 29 (vinte e nove) egressos são oriundos de outros municípios e estados, tais como: Tocantins, Maranhão, Paraná, Rio Grande do Norte e Bahia. A média de idade entre os pesquisados foi de 22 anos de idade (gráfico 1) e o gênero

predominante foi o masculino (vinte e dois egressos masculinos, dezessete femininos e seis não responderam à questão).

Estes resultados mostram que o jovem é predominantemente o migrante que chegou a Goiânia proveniente de áreas rurais empobrecidas, como por exemplo: Estreito (MA), Xambivá (TO) e Bucuituba (BA). E, corroboram com resultados semelhantes de Oliveira (1999), quando contribuem para definir o lugar social deste egresso: “sua condição de membros de determinados grupos culturais” (p. 63).



De acordo com os resultados os egressos pararam de estudar predominantemente nas **antigas** (grifo nosso) últimas três séries²⁰ (6ª, 7ª e 8ª séries) do Ensino Fundamental (36 egressos), ou seja, por volta de 12 a 15 anos de idade: jovens com uma passagem curta e não sistemática pela escola, como exemplificado por uma das respostas:

A28: “[...] comecei a estudar um pouco tarde e reprovei três anos. Parei por mais um ano por que tive o bebê.”

Tal fato nos leva a questionar a escola regular. A escola, mesmo não sendo o único espaço educativo, é o lugar de aprendizagem dos conhecimentos historicamente sistematizados. Para a maioria dos alunos, a escola representa o único lugar dessa aprendizagem. Portanto, cumpre uma função social que não é provida por nenhuma outra

²⁰ É necessário esclarecer que a mudança da estruturação de “série” para “anos” de estudos foi levada em conta, porém houve muitas dúvidas e dificuldades com a nova distinção. Assim mantivemos a nomenclatura “série”.

instituição, a de proporcionar a formação geral básica orientada pela lógica da inclusão e, desta forma, permitir o acesso aos saberes escolares a todos que chegam às portas da escola pública, respeitadas as diferenças individuais de cada um (BRZEZINSKI, 2001). Cabe questionar: a escola. Esta oferece o que os jovens procuram?

Segundo Echeverria *et al.* (2006):

A escola, que a sociedade privilegia como espaço educativo para novas gerações, não está correspondendo às expectativas da maioria dos jovens. Eles querem conteúdos importantes para as suas vidas, envolvem-se ativamente em discussões da realidade em que vivem, querem dar respostas às perguntas que, sendo da vivência cotidiana, não são encontradas no conhecimento do senso comum (ECHEVERRIA, 2006, p.28).

A postura homogeneizante da escola não abarca a diversidade sociocultural dos alunos, patrimônio cultural que se sustenta na tradição de uma produção de discursos de identidade marcados pelas diferenças de gênero, etnia, trabalho, entre outras.

Estudos etnográficos (HEATH, 1994; PHILIPS, 1993) traduzem o distanciamento entre as microculturas da comunidade familiar e da comunidade escolar como fator primordial determinante do fracasso escolar. Nessa mesma direção, pesquisadores brasileiros vêm apontando para o descompasso entre as práticas discursivas que circulam dentro e fora da escola e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2005; KLEIMAN, 2001; SOARES 2003).

No sociointeracionismo, a linguagem e o pensamento estão intimamente conectados, sendo que o processo individual de formação da consciência só toma forma a partir da interação; o interpessoal é condição para o intrapessoal (VIGOTSKY, 2000). Para Vigotsky (2000) a linguagem torna-se o lugar da interação, da negociação de sentidos, da representação de papéis, da constituição da identidade. Desta forma é escutando estas vozes (respostas dos questionários) que conhecemos os seres sociais que as operam.

Essa dimensão social do discurso, manifestada pela fala individual, muito raramente é reconhecida pela escola. As práticas escolares preocupam-se, sobretudo, com atividades estritamente pedagógicas que, ignorando as trajetórias pessoais de seus protagonistas, lhe impõem modelos de ensino e conteúdos produzidos para a reprodução de saberes privados das classes dominantes.

Esse desinteresse pelo que é ensinado na escola pode ser ilustrado com as respostas a seguir a questão: “*Por que não concluiu o ensino fundamental*”?

A9: *“Porque eu desisti da escola”.*

A25: *“Por que não tinha interesse na escola [...]”.*

A30: *“Por que eu me desanimei da escola e por outros motivos”.*

A34: *“Por falta de interesse na escola”.*

Assim também, pelas respostas aos questionários e, corroborando com estudos de Oliveira (1999), os resultados apontam o primeiro traço cultural relevante desses egressos, no contexto da escolarização “é sua condição de excluídos da escola regular” (OLIVEIRA, 1999, p. 61).

Dentre os principais motivos apontados nas respostas para esta pergunta podemos destacar: a necessidade da entrada no mundo do trabalho e a formação de uma unidade familiar própria, como exemplificado pelas respostas a seguir:

A29: *“Por que eu ia ganhar um bebê”.*

A13: *“Pelo fato de estar trabalhando para ajudar nas despesas de casa, pois em casa só a minha mãe trabalhava em quatro pessoas”.*

A45: *“Casei”.*

A32: *“Tive filhos muito cedo e isso me atrasou”.*

A33: *“Por que eu engravidei com quatorze anos e me casei e interrompi os estudos”.*

A17, A22, A38: *“Condições financeiras e precisava trabalhar para ajudar no sustento da família”.*

A26, A14: *“Por que eu engravidei”.*

Apesar do recorte por idade, esse território do PROJOVEM e, conseqüentemente da educação (EJA), delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea, grupo este que pode ter seu lugar social definido por três fatores a considerar: a condição de “não-crianças”²¹, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais²² (OLIVEIRA, 1999).

As respostas anteriores enfatizam a importância de fatores culturais na definição do

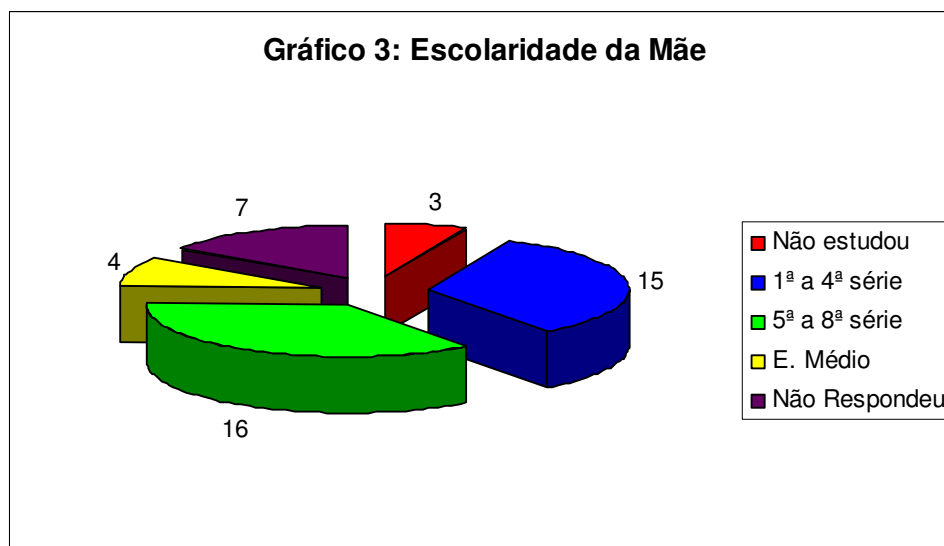
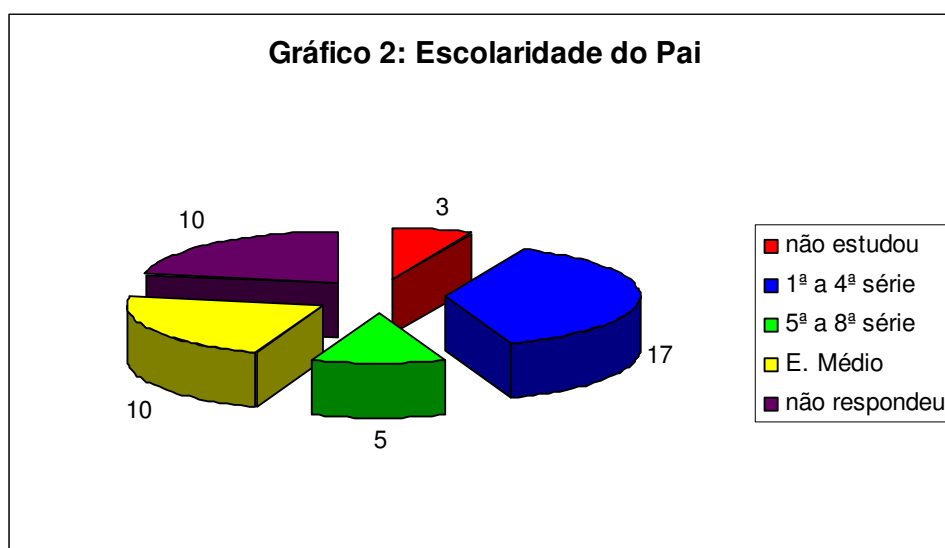
²¹ E o jovem, [...] não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal. Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa bio-psicológica da vida (OLIVEIRA, 1999, p. 59).

²² Grupos Culturais. Refere-se a resultados de práticas e conhecimentos culturais específicos (em matéria de teatro, música, jazz, ou cinema) ou ainda da facilidade lingüística. Um conjunto reativamente restrito de variáveis. (BOURDIEU, 2007, p. 43).

início da vida adulta. Esta, não somente é uma questão de especificidade etária, mas de especificidade cultural, segundo Palácios:

Se cada período da vida é suscetível de se identificar com uma série de papéis, atividades e relações, não cabe dúvida de que a entrada no mundo do trabalho e a formação de unidade familiar própria são identificadas como papéis, atividades e relações da maior importância a partir do final da adolescência. (PALÁCIOS, 1995, p.315 apud OLIVEIRA, 1999, p.60).

No tocante à caracterização familiar deste egresso as respostas dos questionários revelaram que os pesquisados são filhos de pais com baixo nível de instrução escolar conforme gráficos dois e três.



Faz-se necessário notar que quando comparados o ínfimo percentual de mães que concluem o ensino médio em relação ao de pais, pode-se recuperar as experiências de

constituição precoce de sua própria família (gravidez na adolescência e casamento) como um dos motivos para tal, fato que, remete à herança cultural dessas jovens.

De acordo com Bourdieu (2007) “cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas um certo capital cultural²³”(BOURDIEU, 2007, p. 41).

Ainda segundo Bourdieu (2007):

[...] as vantagens culturais que estão associadas ao nível cultural dos pais são cumulativas, como se vê já na quinta série, em que os filhos de pais titulares do *baccalauréat*²⁴ obtêm uma taxa de êxito de 77% contra 62% para os filhos de um *bachelier* e de uma pessoa sem diploma; essa diferença se manifesta mais nitidamente ainda nos graus mais elevados do curso (BOURDIEU, 2007, p. 42).

[...] as oportunidades de se chegar ao ensino secundário ou superior e as chances de ser bem sucedido são função, fundamentalmente, do nível cultural do grupo familiar (...)(BOURDIEU, 2007, p. 44).

Ainda quanto à composição familiar, como reconhecimento social (BRANDÃO, 1984), os resultados mostram que 32 (trinta e dois) egressos moram com a família geralmente composta por 3 a 6 membros. E, esta família é formada pelos mais diversos personagens como demonstram as respostas a seguir:

A17: “Mãe, avó, irmãos, primo e tios”.

A38: “Avô, avó e eu”.

A12: “Duas irmãs, minha mãe e minha sobrinha”.

A15: “Tia, primo e padrasto”.

A31: “Irmã e nossos filhos”.

A37: “Mãe, Tia, irmão e filhos”.

Desta forma se revela o tecido social²⁵ ao qual pertence este egresso: parentelas ou redes de parentesco onde pode predominar a interação sócio-afetiva e genética de famílias nucleares interconectadas entre parentes consanguíneos e afins. Irmãos, filhos e seus cônjuges, padrasto, primos, pais, tios, avós, avôs. Uma grande família constituída de pessoas e problemas formando a “família estendida”, dentro da qual o egresso encontra-se inserido e na qual compartilha uma história de vida, tradição e uma

²³ Capital Cultural identifica-se sob a forma de conhecimentos e habilidades adquiridos quer na família, quer na escola (CATANI, 2007).

²⁴ Bourdieu observa que no sistema francês, a pessoa que concluiu com sucesso seus estudos secundários tornou-se, portanto, portadora do “*baccalauréat*” (ou, na forma abreviada, “*bac*”), cuja tradução literal, em português, seria “bacharelato”, mas que, em francês, designa, ao mesmo tempo, os exames e o diploma conferido ao final do 2º ciclo do ensino de 2º grau (BOURDIEU, 1999, p. 42).

²⁵ Tecidos sociais são conjuntos interativos “de” e “entre” pessoas. Sujeitos sociais, identidades étnicas ou também sociais, atores culturais (qualquer um, qualquer pessoa, e não apenas os “criadores populares de cultura”). Seres através de quem uma cultura ou uma fração diferencial de uma cultura é realizada e dada a ser vista e investigada. (BRANDÃO, 1984)

cultura familiar especial. A família estendida se sustenta das mesmas aspirações e problemas: tem relações sociais extremamente intensas, cruciais para sua sobrevivência e são muito dependentes de alguns indivíduos do grupo.

Finalmente, os egressos revelaram em suas respostas que procuraram o programa fundamentalmente em busca de conclusão do Ensino Fundamental como oportunidade para um futuro melhor como pode ser observado nas respostas a seguir:

A13: *“Procuo uma oportunidade na vida de ser uma pessoa melhor”.*

A1: *“Para me dar uma chance de mudar meu futuro”.*

A32: *“Para ter uma profissão”.*

A41: *“Uma oportunidade única de melhorar de vida”.*

A4: *“Concluir o ensino fundamental”.*

A28: *“Avançar nos estudos”.*

Estas respostas trazem à tona a influência direta da reforma escolar proposta pela lógica neoliberal, onde:

A educação, pensada como “capital humano” individual deve ser assunto que compete pura e exclusivamente a esfera das decisões e escolhas privadas que cada um precisa assumir, com o objetivo de melhorar sua posição relativa nos mercados. O neoliberalismo privatiza tudo, inclusive o êxito e o fracasso social (GENTILI,1998, p.21 e 22).

A “concepção produtivista de educação” proporcionou que os investimentos na área da educação fossem desejados não somente por motivos sociais, mas também por motivos econômicos. Nesta ótica a educação passa a ser vista como um retorno mais compensador do que outro investimento ligado à produção material. Saviani (2002) enfatiza ainda o fato de que: “A educação passou a ser concebida como dotada de um valor econômico próprio e considerada um bem de produção (capital) e não apenas de consumo” (SAVIANI, 2002, p. 22).

4.2 O PROJÓVEM E SUAS DIMENSÕES: O QUE FALAM OS PROTAGONISTAS

O princípio fundamental, orientador das ações educacionais do PROJÓVEM, é o da integração entre suas três dimensões: educação básica (ensino fundamental), a qualificação profissional inicial para o trabalho e a ação comunitária voltada para a promoção da equidade social. Passamos agora a apresentar os resultados referentes aos blocos de questões que abarcaram estas dimensões.

4.2.1 SOBRE A EDUCAÇÃO

São apresentados a seguir os resultados oriundos do seguinte bloco de questões.

Educação	Em sua opinião os conhecimentos aprendidos nas aulas de matemática e ciências contribuíram na sua formação? Como? Em sua opinião os conhecimentos aprendidos nas aulas de informática contribuíram na sua formação? Como?
-----------------	--

Apesar de o discurso oficial propor o currículo integrado e a interdisciplinaridade, o PROJOVEM se constitui em disciplinas isoladas, que contradizem a idéia dos eixos estruturantes e dos temas integradores. Neste ponto, fica evidente a primeira contradição entre o *proposto* e o *vivido*. Tendo em vista esta contradição as disciplinas de matemática e ciências foram contempladas no questionamento deste bloco.

No que tange ao ensino das disciplinas de Ciências e Matemática, poucos esforços vêm sendo feitos no sentido de explicitar ou discutir seus contornos e especificidades neste campo pedagógico da EJA (VILANOVA e MARTINS, 2008). A discussão acerca da educação em ciências e matemática para jovens e adultos também não é freqüente em documentos oficiais. Um dos poucos documentos que explicita relações entre estes campos é a Proposta Curricular para a EJA, publicada pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC (BRASIL, 2002).

Ao refletirmos sobre a história da matemática nos reportamos aos fatos que perpassam a própria história da educação. Segundo D'Ambrósio (1999), durante o período da conquista e colônia (1500 – 1822), apesar das reduções jesuíticas não houve preocupação em resgatar as atividades de natureza matemática. Neste período, em 1744, foi publicado o primeiro livro de matemática escrito no Brasil por José Fernandes Pinto Alpoim (D'AMBRÓSIO, 1999).

Por outro lado, a introdução do ensino de Ciências na escola ocorreu no início do século XX (CANAVARRO, *apud* NARDI e ALMEIDA, 2004), mas foi, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, que a disciplina ciências naturais passou a ser alvo de projetos educacionais em vários países. As mudanças ocorridas no período pós-guerra, como a profissionalização da ciência, a crescente industrialização e o desenvolvimento tecnológico e científico, não puderam deixar de impactar o currículo escolar (KRASILCHIK, 1987), que passou a responder a uma nova demanda: a formação do futuro cientista. (KRASILCHIK, 2000).

A matemática no Brasil sofreu grande influência da obra “*Elementos de Matemática*” de Nicolas Bourbaki. Este movimento ficou conhecido como a matemática moderna com

grande importância nas décadas de 1940 e 1950, e como inovação sofreu profundas críticas, mas, que por certo serviu para desmistificar o ensino da matemática. A mudança ocorreu nas abordagens, estilos de provas e na linguagem moderna de conjuntos (D'AMBRÓSIO, 1996).

A partir da segunda Guerra Mundial, houve crescimento considerável na pesquisa da Matemática no Brasil. O grande desenvolvimento da pesquisa científica emergiu com a criação em 1955 do Conselho Nacional de Pesquisa e seu Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) e a realização dos Colóquios Brasileiros de Matemática iniciados em 1957 em Poços de Caldas (MG).

A década de 1970 foi marcada pelo declínio do movimento da matemática moderna em todo o mundo. Como resíduo deste movimento ficou a participação do aluno nas aulas de matemática em substituição à ênfase nas contas e carroções, passando a vigorar o método de projetos com suas variações (D'AMBRÓSIO, 1996).

Na década de 1960, a LDB, promulgada em dezembro de 1961, representou uma mudança na concepção de educação, uma vez que o acesso à escola é ampliado a todos os cidadãos em idade escolar (KRASILCHIK, 2000). Nesse momento é criada uma nova função para o ensino de ciências: o desenvolvimento de um espírito crítico por meio da apreensão do método científico, uma vez que os sujeitos do processo passam a ser homens comuns. Os objetivos do ensino de Ciências voltaram-se, desta forma, para o desenvolvimento de uma postura investigativa, que possibilitasse a resolução de problemas.

Durante a década de 1970, temas como ética, degradação ambiental, qualidade de vida e as implicações sociais da produção científica e tecnológica passam a integrar as discussões sobre os caminhos da ciência em nossa sociedade, refletindo um processo histórico em que se configura uma economia globalizada e o aumento das desigualdades entre países centrais e periféricos. A noção de que o desenvolvimento da ciência e da tecnologia leva ao desenvolvimento social passa a ser questionada, e, conseqüentemente, os objetivos do ensino de Ciências são revisitados, no sentido de responder a uma demanda por um ensino que contemple as questões e implicações sociais da ciência.

Durante a década de 1980, firmou-se um compromisso internacional entre diversos países membros da Unesco que tinha como meta a democratização do acesso ao conhecimento científico sob o lema “Ciência para Todos” (CAZELLI E FRANCO, 2001). Nesse momento surge o desafio de se pensar em currículos que considerem as questões anteriormente mencionadas e, para tanto, diferentes abordagens vêm sendo testadas para atingir este fim: tornar os educandos cientificamente alfabetizados. Após a abertura política,

em 1996, é promulgada a LDB vigente. Os objetivos da educação no país são novamente revistos, cabendo agora à escola a responsabilidade de formar o cidadão-trabalhador. Nesse período são propostos, pelo Ministério da Educação, documentos de abrangência nacional contendo recomendações para o desenvolvimento de currículos, representados, sobretudo pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

O ensino de Ciências e Matemática passa, portanto, a ser marcado por objetivos de ensino voltados para a formação do cidadão, e pelo desenvolvimento de atividades com implicação social, por meio de recomendações que valorizam a contextualização e a integração entre as disciplinas. Segundo Laugksch (2000), um indivíduo cientificamente alfabetizado caracteriza-se por entender as inter-relações entre ciência e sociedade, a ética que rege a produção científica, a natureza da ciência, as diferenças entre ciência e tecnologia, conceitos básicos da ciência e as inter-relações entre a ciência e as humanidades. Neste sentido, o indivíduo letrado cientificamente seria capaz de desenvolver habilidades que o permitiriam utilizar conceitos científicos para a tomada de decisões responsáveis sobre sua própria vida (PFUETZENREITER, 2001).

Quando questionados como se dá a contribuição dos conhecimentos aprendidos nas aulas de ciências e matemática para sua formação algumas das respostas foram:

A12: *“Aprendi a usar mais a matemática no dia-a-dia, e também ciências naturais”.*

A5: *“No cotidiano, [...]”.*

A35: *“Por que me ajudou a observar que essas matérias fazem parte da minha vida pessoal”.*

A45 *“Aprendi e hoje posso aplicar no dia-a-dia,”.*

Desta forma, os jovens apontam para a existência de relações entre as ciências e matemática com sua própria vida, mas em raro momento foram capazes de relacionar os conceitos científicos especificamente com suas tomadas de decisão ou remeter-se mais especificamente a estes em sua vida diária. Como por exemplo:

A31 *“Por que eu tenho que lidar com dinheiro e fazer contas diariamente”.*

Por ora, cabe ressaltar as finalidades do ensino de ciências que visam, sobretudo à formação, à inserção e à capacidade criativa do cidadão na sociedade. E, a seu respeito fala-se

seguidamente de alfabetização científica²⁶ e técnica (FOUREZ, 2003). Em outras palavras, referem-se a seus objetivos humanistas que visam à capacidade de se situar em um universo técnico-científico.

Pelas respostas aos questionários, as quais nos dão alguns parâmetros não objetivamente conclusivos, podemos apontar que, por não serem capazes de relacionar os conceitos científicos especificamente com suas tomadas de decisão os jovens não utilizam as ciências para decodificar seu mundo. Trata-se ao mesmo tempo de “não poder manter sua autonomia crítica na nossa sociedade”, pois não foram capazes de se familiarizar com as idéias provenientes das ciências. Resumindo, os mesmos ainda apresentam dificuldades “para poder participar da cultura do nosso tempo” (FOUREZ, 2003).

Igualmente o *discurso* oficial, neste sentido, não atuou diminuindo as desigualdades produzidas pela falta de compreensão de ciências, pois não foi capaz de fornecer aos egressos os meios para participar de debates democráticos que exigem conhecimentos e um senso crítico. Em suma, o que está em jogo é proporcionar uma certa autonomia na nossa sociedade técnico-científica e uma diminuição das desigualdades.

O espaço ocupado pela ciência e pela tecnologia é direcionado de uma forma direta às exigências das sociedades contemporâneas, onde afloram as conseqüências evidentes dos desenvolvimentos científico-tecnológicos nas suas dimensões humana, social, cultural e econômica (CACHAPUZ, 2005, p. 175). Ao discutirem-se assuntos relativos à escalada e algumas conseqüências do desenvolvimento tecnocientífico, apela-se à conscientização, não somente da comunidade científica, mas da sociedade civil envolvida nas tomadas de decisão e, sobremaneira, engendra hoje múltiplas e vivas polêmicas, pois é indiscutível que esses desenvolvimentos trouxeram grandes benefícios à condição humana (CACHAPUZ, 2005, p. 175). Desta forma:

A educação científica não deve negligenciar a vertente tecnológica, deixando desse modo de olhá-la unicamente num contexto profissional/vocacional e, só marginalmente, num contexto científico-educacional. A forma como a sociedade usa a tecnologia na atualidade exige que a escola, e não só, promova o reencontro das construções e dos conceitos entre a tecnologia e a ciência. Apela-se, como referimos, à sua integração e ao estabelecimento de ligações e de relações de unificação entre elas (CACHAPUZ, 2005, 191).

²⁶ A alfabetização científica “é saber ler a linguagem em que está escrita a natureza (CHASSOT, 2002, 91) (...) uma linha emergente da didática das ciências, que comporta um conhecimento dos fazeres cotidianos da ciência, da linguagem científica e da decodificação de crenças aderidas a ela” (AGUILAR, 1999, apud CHASSOT, 2002).

A proposta do PROJOVEM inclui, na dimensão educação, a inclusão digital. Essas aulas aconteciam nos núcleos, que possuíam laboratórios²⁷ e eram ministradas pelos professores especialistas dos núcleos. Em alguns núcleos os laboratórios não chegaram a ser instalados, em outros foram roubados, e, em alguns só puderam ser usados nos meses finais do programa. Aqui se instaura mais uma forte relação entre o PROJOVEM e o gestor público, neste caso, o município, bem como a responsabilidade do mesmo acerca da implementação do mesmo.

Quanto a estas, 31 (trinta e um dos egressos) afirmaram que contribuíram para sua formação por que:

A32: *“Eu nunca tinha pegado um computador. Agora sei o básico”.*

A14: *“Passei a ter uma noção básica”.*

A12: *“Porque eu não tinha nenhuma noção de computação. Já agora, sei que não é mais um bicho de sete cabeças”.*

A16: *“Porque me estimulou a fazer novos cursos na área”.*

O conhecimento acerca do mundo da informática se apresenta como parte de uma educação geral para os cidadãos. Neste propósito sua ênfase em propostas curriculares integradas, como é o caso do PROJOVEM, busca contemplar grande maioria da população ávida desse conhecimento, a fim de proporcionar-lhes a participação das decisões das ciências e da sociedade.

Pelas respostas aos questionários, as quais nos dão alguns parâmetros não objetivamente conclusivos, podemos constatar que o programa conseguiu em alguns aspectos desenvolver alguma relação direta e ativa entre os jovens e o computador, pois as respostas dos questionários permitiram evidenciar:

- a) o grande número de horas que os jovens passaram a permanecer diante dos meios eletrônicos de comunicação, principalmente a *Internet*; como exemplificado pela resposta a seguir:

²⁷ Em alguns núcleos os laboratórios não chegaram a ser instalados, em outros foram roubados, e, em alguns só puderam ser usados nos meses finais do programa.

A30: *“Como na lan hause eu comecei a fazer corujão²⁸ [...]”.*

- b) que os egressos começaram a passar muitas horas em convívio com imagens e situações virtuais de vida como exemplificado pela resposta a seguir:

A16: *“na lan hause eu até abri um orkut”.*

- c) os egressos demonstraram passar muitas horas em convívio com situações de trabalho como exemplificado pela resposta a seguir:

A31: *“Por que eu trabalho com vendas e o mercado de trabalho exige conhecimentos em informática”.*

Entretanto cabe aqui um alerta: viver a vida real pode ser mais difícil que viver a vida virtual. A realidade induz a situações embaraçosas e difíceis que exigem tomadas de decisões. Ou seja, que obrigam a fazer escolhas relativas aos acontecimentos. “Na vida virtual, há o consumo de imagens e informações de forma passiva. A vida real exige a presença física, que fale, opine, batalhe, participe! Exige movimento e participação” (FUNDAR, 2006, p. 27-28).

Por outro lado 14 (quatorze) egressos afirmaram que as aulas de informática não contribuíram para sua formação por que:

A45: *“Não teve aula”.*

A33, A25, A3, A2: *“Por que não tivemos aulas de informática”.*

As respostas revelaram um paradoxo: se por um lado as aulas de inclusão digital parecem apontar nesta direção, por outro promoveram a “info-exclusão” evidenciando uma falha do Programa que não cumpriu sua proposta pedagógica no tocante a dimensão da educação.

Ao longo da história da educação, a evolução das estruturas sociais é modificada, a forma de atividade e de organização transformadas, em função das conquistas científicas inesgotáveis e incorporadas a novas descobertas. Assim são ampliadas as capacidades sensoriais e a percepção, possibilitando a criação de novos instrumentos, utilizados como

²⁸ Corujão: termo adotado para designar o horário de funcionamento durante a madrugada na *lan hause*.

canal de transmissão à memória do mundo. Todo esse aparato tecnológico passa a fazer parte da vida dos cidadãos, trazendo para a sociedade e para a escola uma nova linguagem. Segundo Alarcão (2007):

As escolas são lugares onde as novas competências devem ser adquiridas ou reconhecidas e desenvolvidas. Sendo a literacia informática uma das novas competências, de imediato se coloca uma questão: a das diferenças ao acesso à informação e da necessidade de providenciar igualdade de oportunidades sob pena de desenvolvermos mais um fator de exclusão social: a info-exclusão (ALARCÃO, 2007, p.12).

Enquanto o conhecimento científico, na sua forma tradicional, tem como primeiro objetivo compreender o mundo, o conhecimento tecnológico, tendo em vista a satisfação das necessidades humanas, centra-se essencialmente no “fazer”, na ação, na transformação, na prática, nos artefatos. No conhecimento tecnológico dá-se, sobretudo, ênfase à resolução de problemas concretos, à criação, ao *design*, à fabricação, com a finalidade de dar satisfação às necessidades do quotidiano imediato, não estando, naturalmente, dele ausente o envolvimento num raciocínio teórico (CACHAPUZ, 2005). Nessa perspectiva o não-cumprimento do discurso oficial gerou:

a) frustração no egresso;

A13: “[...] no núcleo que eu estudei não houve o devido curso que havia sido prometido.
Enrolaram até o fim”.

b) “info-exclusão”, pois pelos dados, o Programa parece cristalizar no jovem a idéia de que somente o controle dessas tecnologias lhes fará inseridos neste contexto de tecnologias da informática.

A29: “*Por que não mexemos no computador*”.

Sendo este um conhecimento que funcione mais como meio do que como fim em si, orientado pelo contexto demandando a percepção da oportunidade de aprofundamento de certas noções conforme os contextos (CACHAPUZ, 2005, p. 182).

Os egressos que afirmaram que os conhecimentos de informática não contribuíram para sua formação apontam para um despreparo relativo a um saber que prepara para a vida,

desconstituindo-se de um instrumento para poder compreender a ação e, sobretudo interagir sobre ela.

Quanto ao professor, os egressos revelaram que cabe ao professor fazer essa mediação:

A33: *“Por que não tivemos aulas de informática, os professores só brincavam”.*

A25: *“Por que não tivemos aulas de informática e quando tivemos eram péssimos os professores”.*

Em relação às linguagens tecnológicas existe uma necessidade profissional quanto às “qualidades pedagógicas” (LEVIS, 1997 apud ARAÚJO, 2007) e ao uso dos modernos e avançados recursos, em diversos setores da atividade humana. O trabalho exige, a cada dia, mudanças estruturais na formação das equipes. E na escola não é diferente. É indispensável, hoje, a alfabetização tecnológica do professor, partindo-se da premissa de que este é um profissional que está em permanente contato com os desafios cotidianos em sua prática pedagógica.

Finalmente quanto à dimensão da educação: o PROJOVEM parece cumprir, ainda que precariamente, apenas a certificação no sentido da escolarização, ou seja, conclusão de determinado grau de ensino. Nesta perspectiva instaura-se a função reparadora, como dívida social, que denota a restauração de um direito negado. O direito a uma escola de qualidade. É nesse âmbito que a EJA constitui-se em uma dívida social a ser reparada com os sujeitos que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e da leitura como bens sociais, na escola ou fora dela.

4.2.2 SOBRE A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

A qualificação profissional é desenvolvida ao longo das quatro unidades, 150 horas nos núcleos e 200 horas no órgão conveniado para a realização da qualificação específica. No caso do PROJOVEM – Goiânia, esta foi realizada, na primeira e segunda entradas, pelo SENAI. O professor de qualificação profissional do núcleo, que em alguns casos era também professor do SENAI, acompanhava os alunos. O material didático para as aulas de qualificação profissional foi fornecido pelo Programa. Na perspectiva do Programa:

Define-se o trabalho como uma prática social específica, de caráter histórico e cultural, por meio da qual o ser humano constrói suas condições de existência. Nessa perspectiva, é constituinte do sujeito na sua totalidade; é o espaço onde ele se realiza como produtor de si mesmo e produtor de cultura. Na concepção do Programa, a Qualificação Profissional, considerando também a dimensão subjetiva do trabalho, remete ao desenvolvimento de habilidades, ao autoconhecimento, à sociabilidade, à realização pessoal, simultaneamente à preparação para uma inserção ocupacional que possa assegurar renda aos jovens participantes e levá-los à autonomia (BRASIL, 2007, p. 23).

São apresentados a seguir os resultados oriundos do seguinte bloco de questões.

Qualificação Profissional	Você trabalhava antes do PROJOVEM? Após a conclusão do PROJOVEM você já conseguiu outro trabalho? Qual o arco ocupacional²⁹ que você escolheu? Qual o principal motivo para escolher este arco?
----------------------------------	--

Da amostra pesquisada (quarenta e cinco egressos), dezenove egressos afirmaram que trabalhavam antes de ingressar no curso. Porém, apenas cinco destes jovens pertenciam ao mercado formal de trabalho. O questionário foi respondido três meses após a conclusão do curso. Nesta época, dos egressos que já trabalhavam dezessete conseguiram novos empregos e o número de empregos formais entre estes aumentou inexpressivamente para seis. Faz-se necessário pautar que vinte e seis jovens que estavam fora do mercado de trabalho, seja este formal ou informal, permaneceram na mesma condição após a conclusão do curso. Faz-se também necessário esclarecer que esta avaliação pode ser considerada inicial já que devemos considerar que o término de conclusão do curso também ainda o é.

Os postos de trabalho ocupados pelos pesquisados são exemplificados pelas respostas:

a) no mercado formal (com Carteira de Trabalho assinada)

A5: “*Trabalho em escritório de contabilidade*”.

A9: “*Trabalho em oficina*”.

a) no mercado informal (sem Carteira de Trabalho assinada)

A20: “*Trabalho de segurança*”.

A13: “[...] *de vendedor de jornal*”.

A20: “[...] *de vendedor de eletrônica*”.

²⁹ Alternativas de capacitações escolhidas pelas prefeituras a partir de um elenco de vinte e cinco áreas de ocupações que possuem a mesma base técnica e de acordo com o perfil produtivo atual e potencial do município (BRASIL, 2006).

As diretrizes curriculares nacionais para a EJA das camadas populares têm de, necessariamente, assumir como princípio ordenador, o mundo do trabalho (Brasil, 2000). Na qualificação profissional impera o sentido da descoberta de novos campos de atuação e...

a promessa de um mundo de trabalho, de vida social e de participação política [...]. [...] os termos “jovens e adultos” indicam que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito (BRASIL, 2000, p. 6).

Pode-se afirmar, portanto, que o aumento de escolaridade e a qualificação profissional, além de refletirem no crescimento do aluno, transformam-se no apelo à empregabilidade:

[...] ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação escolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado. Nesta linha, a educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Nela, adolescentes, jovens, adultos [...] poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura. A EJA é uma promessa de qualificação de vida para todos, [...] (BRASIL, 2000, p. 5).

Portanto, no discurso oficial impera a lógica neoliberal. A implementação do modelo neoliberal desencadeia um processo de transferência de responsabilidades com a educação e, também, com a escolarização da população³⁰. E, ao considerarmos que cidadão a articulação entre o mundo do trabalho e a oferta educacional pretendem formar, entramos “no campo do messianismo pedagógico da teoria do capital humano (ROSSI, 1980, p. 35)”.

Segundo Frigotto (2001):

O conceito de capital humano – ou, mais extensivamente, de recursos humanos – busca traduzir o montante de investimentos que uma nação ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento para a superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social (FRIGOTTO, 2001, p. 41).

³⁰ Este processo desloca o Estado da posição de primeira instituição responsável por garantir a educação da população brasileira.

“O componente da produção, decorrente da instrução, é um investimento em habilidades e conhecimentos que aumenta futuras rendas e, desse modo, assemelha-se a um investimento em (outros) bens de produção” (SCHULTZ³¹ *apud* FRIGOTTO, 2001, p.40).

[...] a educação serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico (GENTILI, 2001, p.104).

Nos últimos anos, muito tem se pesquisado sobre o fim do emprego (ARANOWITZ E DIFAZIO, 1994 *apud* GENTILI E FRIGOTTO, 2002) e sobre a impossibilidade do capitalismo em multiplicar os postos de trabalho ao mesmo tempo em que faz crescer a produtividade, transferindo aceleradamente às máquinas capacidades físicas e mentais necessárias à realização de tarefas industriais e administrativas. Desta forma, instaura-se uma crise no trabalho assalariado.

Tendo em vista esse momento econômico-social o discurso da empregabilidade que se reflete na relação trabalho e educação se mostra muito contraditório e nossos resultados exprimem esta contradição quando nenhum dos egressos fora do mercado de trabalho consegue inserção neste, após conclusão de seu curso. Aqui se instaura uma grande tensão entre o *discurso e a prática*.

Por outro lado, com “o trabalho assalariado em crise, entra também em crise toda a estabilidade e linearidade que lhe está associada” (GENTILI e FRIGOTO, 2002) e nossos resultados expressam esta constatação quando mostram que dos 19 egressos empregados no início do curso 17 mudaram de emprego. Arrisca-se dizer que esta instabilidade profissional pode afetar os lares destes egressos e a dinâmica destes lares (relações familiares), bem como as projeções que estes jovens podem fazer em relação ao futuro.

A mudança nos postos de trabalho ocupados pelos pesquisados são exemplificados pelas respostas:

a) no mercado formal

A2: “Fui para o Bretas³²”.

A20: “Fui para uma empresa de ônibus”.

A15: “Estou numa empresa de transporte”.

A17: “Estou na Mabel³³”.

³¹ Theodore William Schultz, economista norte-americano, obteve o Prêmio Nobel de Economia em 1979, compartilhado com Arthur Lewis, por sua pesquisa pioneira no desenvolvimento econômico com atenção particular aos problemas dos países em desenvolvimento. Disponível em: <http://www.eumed.net/cursecon/economistas/schultz.htm>. Acesso em: 01/08/2007.

³² Rede de supermercados.

³³ Indústria alimentícia.

a) no mercado informal

A12: *“Fui para uma oficina de moto”.*

A14: *“Estou numa residência”.*

A30: *“Estou trabalhando com panfletagem”.*

A32: *“Estou em experiência na UNIP³⁴”.*

Assim, o discurso que enfatiza que a educação e a escola, nas suas diferentes modalidades institucionais, constituem sim uma esfera de formação para o mundo do trabalho “é cínico” quando define o conceito de *“inempregável”* (GENTILI, 2002, p. 54). Pois apesar da neoteoria do capital humano potencializar tais condições, nem todos conquistarão o seu emprego, pois “no mercado não há lugar para todos. A inserção depende agora de cada um de nós. Alguns triunfarão, outros fracassarão” (GENTILI, 2002, p. 55).

A escolha dos arcos ocupacionais para o PROJOVEM – Goiânia dialoga com o discurso neoliberal da formação para o mundo do trabalho. Buscando a caracterização local, a intenção implícita está na qualificação da mão de obra para o mercado de trabalho local. Desta forma, intenta direcionar por meio da educação, que as condições foram oferecidas, tendo o jovem, por suas próprias condições buscar essa colocação.

Foram quatro os arcos ocupacionais oferecidos pelo PROJOVEM-Goiânia: construção e pequenos reparos; telemática; alimentação e vestuário. Estes, são oferecidos em se considerando a realidade e a especificidade da região, com o objetivo de prover uma resposta específica ao alunado. E parecem pressupor o entendimento de que todo conhecimento envolve uma relação entre o aluno e o que será ensinado; permitir que se estabeleça uma relação recíproca entre o aluno e os conteúdos e ainda evocar áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural dos alunos (trabalho, vida civil).

A tabela 4 apresenta a relação de procura por estes arcos.

Tabela 4 - Arco ocupacional escolhido pelo aluno do ProJovem

<i>Arco ocupacional</i>	Construção e pequenos reparos	Telemática	Alimentação	Vestuário
nº de escolhas	5	21	6	13

Os resultados da Tabela 4 revelaram que, apesar da cidade de Goiânia ser conhecida

³⁴ Universidade Paulista, com unidade em Goiânia.

no circuito nacional como pólo gastronômico e pólo de vestuário, a maior procura dos egressos se concentrou na área de telemática. Decerto, este é tema da moda, percorrendo círculos de pessoas pelo mundo globalizado. Por sinal, globalização e informática andam de mãos atadas. Esta preferência dos egressos pode ser entendida por ser o computador (a informática) abordado como “objeto produtor de bens, como produto e como fetiche dentro da sociedade capitalista atual” (NOGUEIRA, 1999, p.1). Porém, sua utilização não está amplamente direcionada ao desenvolvimento social, mas principalmente à manutenção de valores voltados para a criação da dependência e exploração social.

Se a tecnologia é tida como elemento diferencial na competição do mundo globalizado, o aprendizado de profissões ligadas a esta significou para a maioria dos egressos melhores chances de rendimento produtivo e de trabalho.

Quando indagados sobre o motivo da escolha as respostas sustentam a observação anterior:

A39: *“A oportunidade de emprego é maior”.*

A30: *“Para ganhar mais e eu sempre me interessei por esse curso”.*

A28: *“Pq. é um sonho”.*

A20: *“Pq. é uma área de trabalho que eu mais me interessei a de informática”.*

A19: *“Pq. tem muitas ofertas de emprego”.*

A15: *“Pq. é meu sonho pra mim”.*

A10: *“Para trabalho”.*

A9: *“Pq. a área que dá mais oportunidade”.*

A7: *“Pq. eu quero qualificar melhor”.*

As repostas acima refletem o processo de exclusão das classes populares do saber escolar, demonstrando um reducionismo da formação profissional à capacitação para o trabalho. Nesse sentido, o investimento na qualificação visa, estritamente, atender as demandas e transformações do sistema capitalista, não se preocupando, conseqüentemente, com a formação do cidadão. Percebe-se que a urgência atribuída a esse processo de qualificação visa, teoricamente, garantir a chamada empregabilidade a uma classe que, constantemente, é ameaçada pela forma como as novas tecnologias são introduzidas nos setores produtivos.

Igualmente o *discurso* oficial, neste sentido, não se mostrou capaz de propiciar aos egressos participar da produção do mundo industrializado (potencialmente tecnológico e econômico). A isto se acrescenta a promoção de vocações científicas e/ou tecnológicas, necessárias à produção de riquezas.

4.2.3 SOBRE A AÇÃO COMUNITÁRIA

O PROJOVEM define a ação comunitária como investimento na participação social cidadã (BRASIL, 2006). Assim são apresentados a seguir os resultados oriundos do seguinte bloco de questões formuladas para investigar tal propósito.

Ação Comunitária	Você participou das ações comunitárias durante o curso? Qual foi o tema do seu projeto? A discussão dos problemas levantados nos projetos de ação comunitária contribuiu para a sua formação pessoal? Porque? Após o PROJOVEM você se sente participativo na sua comunidade? Como? Você participa de alguma associação?
-------------------------	--

Segundo o PROJOVEM esta iniciativa se fundamenta em dados do UNICEF:

(...) que divulgou que 65% dos adolescentes (12 a 17 anos) nunca participaram de atividades associativas e/ou comunitárias. Também que apenas uma minoria tem participação ativa e formal em movimentos estudantis, sindicatos, associações profissionais e partidos (BRASIL, 2007, p. 16).

Atualmente, existe uma generalização do discurso da “participação”. Os mais diversos atores sociais, tanto na sociedade como no Estado, reivindicam e apóiam a “participação social”. “Participação”, não é, porém, conceito com igual significado para os diversos atores e têm, para cada um deles, uma construção histórica diferente. Esta generalização e essa disputa de significados nos colocam, inicialmente, a necessidade de refazer alguns percursos que construíram conceitos e práticas de participação social no Brasil.

O Brasil constituiu-se por uma tradição autoritária e excludente, a partir da colônia portuguesa, da escravidão, do Império, de modo que seu povo foi mantido sempre estrangeiro em sua própria terra, à margem da política. Pode-se dizer de início, no entanto, que a “participação democrática nas decisões e ações que definem os destinos da sociedade

brasileira” (CARVALHO, 1997) tem sido duramente conquistada por esta mesma sociedade, de um Estado tradicionalmente privatista, que mantém relações simbióticas e corporativas com grupos privilegiados. Mesmo reprimida, a participação popular sempre existiu, desde que existem grupos sociais excluídos que se manifestam e demandam ações ou políticas governamentais (CARVALHO, 1997).

Entretanto, os resultados demonstram uma expressiva participação dos egressos na ação comunitária desenvolvida durante seu curso: 34 (trinta e quatro) egressos afirmaram participar das ações. Assim, parece que o discurso oficial logrou êxito, pois, quando indagados quanto ao motivo da participação obtiveram respostas que denotam que os egressos admitem a importância de tal empreendimento:

A6: *“Pq. eu gostava”.*

A28: *“Pq. é muito importante”.*

A29: *“Pq. é importante fazer esta ação”.*

A31: *“Pq. eu achei super importante e necessário”.*

A40: *“Pq. gosto de fazer ações comunitárias”.*

Por outro lado quando questionados sobre os motivos para tal participação, os egressos revelaram outras situações: algumas respostas demonstram que a intenção maior foi participar na gestão dos interesses coletivos o que passa então a significar também da sociedade, como por exemplo:

A20: *“Pq. eu aprendi a importância da ação comunitária na nossa sociedade”.*

A35: *“Pq. gosto de me envolver com pessoas”.*

De mesmo modo, alguns jovens agem como não sendo atores nesta história e não assumindo suas possibilidades de participar da definição de seus rumos, quando mesmo participando das ações comunitárias se negam como pertencentes a esta comunidade.

A7: *“Pq. valia ponto nas notas”.*

A14: *“Tive vontade de ajudar”.*

Igualmente, 11(onze) egressos afirmaram não participar das ações comunitárias e assim negam seu exercício da cidadania ativa, por não estarem inseridos em nenhuma estrutura coletiva que os integre na dinâmica social. Em suma:

Longe de conceber o homem como inseparável dos seus vínculos sociais e do conjunto de relações pessoais e hierarquizadas, a ideologia moderna retira-o simbolicamente dessas relações, para representá-lo como *homo qua homo*, livre e empreendedor, possuidor de direitos naturais, preexistentes à constituição de vínculos político-sociais (BODSTEIN, 1997, p.1).

Defende-se aqui que não há processo de desenvolvimento de direitos sem compromissos democráticos explícitos em torno da redução da iniquidade social, o que certamente implica o fortalecimento da sociedade civil e de suas formas plurais de organização, permitindo a emergência de novas identidades e de novas representações em torno da questão social.

Mais uma vez a influência do neoliberalismo emerge na caracterização do ator social. Pois neste modelo de sociedade, o tempo, um dos principais entraves, segundo os egressos para a participação na ação comunitária, pode ser considerado em termos de uma referência fundamental: a máquina.

O tempo que a sociedade moderna conhece é medido por máquinas: relógios são máquinas por excelência. A máquina cria uma nova dimensão do tempo: não mais “natural” (isto é, marcado somente pelos ciclos do dia e noite, as estações, nascimento e morte) e não mais “subjetivo” (isto é, ligado à percepção e experiência dos atores humanos). O tempo da máquina é um produto artificial que tem a objetividade de uma coisa. É também uma medida universal que permite comparação e troca de desempenhos e recompensas, através do dinheiro e do mercado. Tempo é uma medida de quantidade: nos ritmos diários de trabalho [...] (MELUCCI, 1997, p. 3).

Quando indagados quanto ao motivo da não participação obteve-se repostas tais como:

A5: “*Pq. não houve tempo já que tenho que me dedicar ao trabalho*”.

A17: “*Pq. não me sobrou tempo porque trabalhava*”.

A30: “*Pq. eu não moro perto do curso e eu também não tenho tempo*”.

A37: “*Pq. não tive tempo, pois precisava ganhar dinheiro para o sustento*”.

A2: “Por ter perdido o passe”.

A3: “Por não ter interesse”.

Estes resultados permitem caracterizar como a grandeza não acumulável, “tempo”, ou ainda, como a máquina estabelece o afastamento entre o individual e o social.

Em relação ao tema do projeto desenvolvido na ação comunitária os resultados são apresentados na tabela 5.

Tabela 5 - Tema dos Projetos de Ação Comunitária.

TEMA	Número de projetos
DSTs	1
Violência contra a mulher	2
Violência	5
Ser jovem	2
Educação	1
Escolas de Tempo Integral	1
Drogas	1
Trabalho	5
Saúde	3
Gravidez precoce	4
Alimentação	1
Desemprego	6
Envelhecer com dignidade	1
Dançar e cantar	1

Duas questões emergem dos resultados apresentados na tabela 5. A primeira diz respeito à relevância social da escola e dos conteúdos nela abordados. Pois na oportunidade de diálogo com a proposta pedagógica, os egressos, jovens e adultos que diferentemente das crianças, já trazem trajetórias de vida marcadas por sua origem, tentam integrá-las às práticas de letramento propostas pela escola através da escolha de temas de projetos que retratam suas especificidades culturais tais como: trabalho, desemprego e gravidez precoce.

Tal constatação se mostra importante, sobretudo porque as classes de EJA recebem alunos que dominam conhecimentos de senso comum e neste momento são apresentados a cultura científica, “aprendizes que experimentam o momento mágico do ‘rito de passagem’ da tradição da oralidade (microespaço da comunidade local) para a escrita (o macroespaço da comunidade global)” (SOUZA E MOTA, 2007, p.4).

Assim, assuntos que aproximem estes mundos podem colaborar com o novo patamar de identidade do egresso contribuindo para sua inserção ativa no mundo letrado.

A segunda questão e, não menos importante, mostrou o quanto o atual projeto educativo para a EJA tem de ser revisto. Pois “o desenvolvimento das atividades escolares está baseado em símbolos e regras que não são parte do conhecimento de senso comum” (OLIVEIRA, 1987.p.19).

Segundo Driver et al., (1999) “tornar-se socializado nas práticas discursivas da comunidade científica não significa, no entanto, abandonar o raciocínio do senso comum”. Embora se reconheçam as diferenças existentes entre o conhecimento de senso comum e o conhecimento escolar, aprender na escola significa estar articulado com o discurso do dia-a-dia.

Uma perspectiva social da aprendizagem em salas de aula reconhece que uma maneira importante de introduzir os iniciantes em uma comunidade de conhecimento é através do discurso no contexto de tarefas relevantes (DRIVER, 1999, p.36).

No que diz respeito à contribuição da discussão dos problemas apresentados nos projetos de ação comunitária para a formação dos egressos, a maioria afirma que houve esta contribuição (quarenta e dois egressos). E, os motivos para tal mostram que apesar da exclusão de alguns grupos dos espaços em que se gerem questões sobre o destino da sociedade ser uma característica, que se estende ao longo de quase toda a história da política, especialmente na história dos Estados. Os grupos excluídos do poder sempre podem se organizar para recuperar sua capacidade de intervir no seu destino, nas decisões que lhes afetam.

A02: *“Porque aprendi a exigir meus direitos na comunidade que eu vivo. Ex. saúde, educação, saneamento básico, etc”.*

A12: *“Porque aprendemos muito mais sobre nós com o diálogo com os nossos colegas”.*

A35: *“Porque aprendi a valorizar mais os meus direitos”.*

A14: *“Porque aprendi que temos que me ajudar e ajudar as outras pessoas”.*

A29: *“Porque nós entravamos na nossa realidade”.*

Estes resultados mostram que na ausência de espaços legítimos de negociação de conflitos, a escola pode atuar como local de constituição de identidades e formas de organização. De acordo com Sader (1988) estes locais podem ser o próprio cotidiano, o local de moradia, a periferia, o gênero, a raça se tornam espaços e questões públicas, lugares de ação política, constituindo sujeitos com identidades e formas de organização diferentes daquelas do sindicato e do partido.

Ainda nossos resultados denotam que 42 (quarenta e dois) egressos participantes da pesquisa afirmam estarem mais participativos na sua comunidade e revelam como se reconhecem nesta condição:

A45: *“Hoje dou curso de crochê e bordado para senhoras no PETI”.*

A31: *“Eu e minhas amigas estamos organizando uma festa beneficente para ajudar um outro amigo que foi acidentado [...]”.*

A20: *“Posso falar sobre o que acontece na comunidade”.*

A9: *“Sendo mais ativo na comunidade”.*

A30: *“Ajudo na limpeza e segurança da comunidade”.*

A27: *“Sinto como é verdadeiramente ser homem ou mulher”.*

Os resultados permitem constatar que os egressos obtiveram maior permeabilidade de valores e práticas democráticas de diálogo e negociação enquanto atores sociais. Como a participação social não ocorre hoje unicamente em espaços institucionais de relação com o Estado, embora esta relação esteja necessariamente mais presente, há de se considerar, em outro momento, “até que ponto a participação social melhora efetivamente as condições de vida da população, em que medida efetivamente democratiza a política, até que ponto fortalece o tecido social” (CARVALHO, 1997).

Uma vez que:

Nem todas as questões ou aspectos da gestão da sociedade podem ou devem ser normatizadas ou assumidas pelo Estado. A tolerância e o respeito ao diferente, a divisão do trabalho doméstico entre o homem e a mulher são exemplos de questões ou problemas coletivos, ou públicos, que podem e devem ser objeto de ações participativas da sociedade e para a sociedade (CARVALHO, 1997, p.32).

Como consequência, defende-se a participação em associações sejam: clubes de mães, pastorais populares das igrejas, movimentos populares por creches, por saúde ou Contra a Carestia. Estas constituem fortes exemplos de espaços de recusa das hierarquias que encapsularam amplos setores populares na condição de cidadãos de segunda classe. Quando perguntados sobre a participação em algum tipo de associação somente 13 (treze) egressos afirmaram participar e todos do PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil³⁵). Os outros 32 (trinta e dois) egressos afirmam não terem tido oportunidade para participar de nenhuma associação. Resultado que revela certa contradição na fala dos protagonistas já que grande maioria afirmou em questão anterior se sentir mais participativo na comunidade. Nesta ótica refere-se à participação em associações legalmente institucionalizadas. Entretanto há outras formas de participação na comunidade.

Essa nova cultura de participação social coloca novos temas na agenda pública, conquista novos direitos e o reconhecimento de novos sujeitos de direitos, mas mantém, ainda, uma posição exterior e antagônica ao Estado, pois as experiências de diálogo e as tentativas de negociação realizadas até então levavam, sistematicamente, à cooptação ou à repressão. De qualquer modo, especialmente nos lugares (municípios ou bairros) com menor tradição organizativa e capacidade propositiva, se mostram como alternativa promissora. Resumindo, estar afastado destes movimentos sociais revela perder a oportunidade de:

[...] rompimento de subordinações, a dessacralização de hierarquias e autoridades, a recusa de um lugar e de uma cidadania “*regulados*” (SANTOS, 1979) e restritos, a construção de uma equivalência cidadã, é o movimento que faz desses movimentos sociais construtores de uma nova esfera pública no Brasil, nova porque praticamente inexistente até a emergência desses novos sujeitos (PAOLI, 1995 *apud* HELLMAN, 1995).

³⁵ Programa do Governo Federal que visa a erradicar todas as formas de trabalho de crianças e adolescentes menores de 16 anos e garantir que frequentem a escola e atividades socioeducativas. Esse programa, gerido Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, é desenvolvido em parceria com os diversos setores dos governos estaduais, municipais e da sociedade civil.

Ainda segundo Ianni (2002) o futuro deste cidadão instaura-se na participação em partidos políticos, sindicatos, movimentos sociais e correntes de pensamentos.

As relações e articulações entre as diversas esferas transformam o indivíduo em ser social, com modos de agir e pensar em sua singularidade ou como membro da coletividade. A educação entra neste contexto como uma contribuição decisiva na sua formação profissional, cultural e no entendimento do seu tempo e espaço próximo ou mais distante (IANNI, 2002, p. 32).

Consequentemente instaura-se mais uma tensão entre o *discurso e a prática* onde a eminente busca pela emancipação do jovem pertencente a uma sociedade extremamente excludente é caracterizada pela contradição social do mesmo na participação da sociedade como cidadão. O egresso tem a necessidade de participar e atuar socialmente, mas permanece excluído do sistema dominante não participando de associações no seu próprio contexto social.

4.3 SOBRE AS IMPRESSÕES GERAIS ACERCA DO PROGRAMA: ALGUMAS VOZES...

Serão apresentados a seguir os resultados oriundos do seguinte bloco de questões.

O Programa	Quais aspectos você achou mais interessante no PROJOVEM? Se você não tivesse o auxílio financeiro teria conseguido fazer o curso? Fale sobre a experiência no PROJOVEM, o que este significou na sua vida? Você considera que programas desta natureza são importantes para o desenvolvimento do país? É muito importante para nós ouvir suas sugestões e/ou críticas sobre PROJOVEM.
-------------------	---

A tabela 6 apresenta os resultados relacionados a primeira questão do bloco a ser discutido.

Tabela 6 - Aspectos mais interessantes do PROJOVEM segundo o egresso.

Aspectos	Número de respostas*
Conhecimentos práticos relacionados ao trabalho	10
Conhecimentos gerais	21
Envolvimento social	20

*Alguns egressos marcaram duas alternativas.

O interesse dos egressos pelos conhecimentos gerais e pelo envolvimento social remete à busca pela escolarização e inserção social. Porém a escola, segundo Kuenzer (2002), constituiu-se historicamente como uma das formas de materialização da divisão e alienação.

De acordo com a autora:

[...] a divisão capitalista faz com que a atividade intelectual e material, o gozo e o trabalho, a produção e o consumo caibam a indivíduos distintos (MARX e ENGELS, s.d.), tanto as relações sociais e produtivas como a escola, educam o trabalhador para esta divisão. Assim, o conhecimento científico e o saber prático são distribuídos desigualmente, contribuindo ainda mais para aumentar a alienação [...] (KUENZER, 2002, p. 79).

Recuperando-se nossos resultados quanto à inclusão destes jovens no mercado de trabalho e em movimentos sociais, recuperam-se também as tensões geradas entre o *discurso* e a *prática* marcadas por estas esferas onde o programa não conseguiu atuar.

Nesta ótica as políticas assistencialistas configuram-se como uma forma de mascarar a desigualdade social instalada no decorrer da história. Em nome de um desenvolvimento social e índices de universalização da educação e mão-de-obra qualificada buscam-se estratégias e atrativos à população jovem como incentivo para que o mesmo vá para a escola.

Quando indagados quanto ao auxílio financeiro (R\$ 100,00 por mês) oferecido pelo programa, 25 (vinte e cinco) egressos afirmaram considerar de fundamental importância para a realização do curso:

- A42:** *“Por que a situação não permitia”.*
- A39:** *“Por que em geral o aluno que trabalha ganha pouco”.*
- A33:** *“Por que não teria como pagar o transporte”.*
- A31:** *“Estava desempregada e não teria condições de me dirigir até o núcleo”.*
- A30:** *“Eu estava desempregada e minha mãe não teve condições de me dar o dinheiro”.*
- A5 e A9:** *“Por que eu não trabalhava”.*
- A20:** *“Por que o auxílio financeiro que ajudou nos meus gastos com materiais para trabalho e para o vale transporte”.*
- A14:** *“Eu estava desempregada”.*
- A13:** *“Por que não havia renda para o sustento da casa”.*
- A12:** *“Por que moro longe recebo pouco do meu trabalho e ajudo muito em minha casa”.*

Os egressos relataram que utilizam o auxílio financeiro principalmente como fonte de renda ou para complementá-la. Estes resultados revelam que ao se desobrigarem de encargos sociais os governos neoliberais transferem responsabilidades (ao mercado e a sociedade). Estas ações não privilegiam o fortalecimento da cidadania, que “ao invés de direitos retorna aos favores e à caridade, que não produz políticas universais, mas políticas compensatórias, verdadeiras “cestas básicas” de saúde, educação, previdência etc., para os mais pobres, privatizando tudo o mais” (CARVALHO, 1997, p.12).

Desta maneira, motivados por uma política assistencialista e compensatória, os resultados revelam que os egressos retornaram aos bancos escolares, lançando-se novamente em busca de conhecimento sistematizado no intuito de chegar ao seleto mercado de trabalho (KUENZER, 2002).

4.3.1 A RELAÇÃO PROJOVEM VERSUS EGRESSO

Por fim apresentam-se os resultados referentes às últimas três perguntas do questionário que visam coletar elementos que permitam delinear a relação do egresso com o programa. Os resultados analisados geraram algumas categorias de análise que são expostas no quadro abaixo e serão discutidas a seguir. Os dados foram analisados manualmente, sem o uso de programas específicos para este fim.

**Quadro 2. QUADRO DE CATEGORIAS DE ANÁLISE* IDENTIFICADAS NAS
RESPOSTAS DOS EGRESSOS.**

Categorias de Análise	Perguntas[#]	Nº Respostas^{**}	Exemplos de respostas
Acesso à Escolarização	1 2 3	16 14 10	A20: “Foi uma experiência muito importante na minha vida me ajudou a concluir meus estudos do Ensino fundamental [...]”. A30: “Sim. Por que tem muita gente que não terminou os estudos [...]”. A21: “Continuação do projeto, ou seja, a continuidade com o ensino médio”.
Valorização pessoal e inserção social	1 2 3	24 20 5	A42: “Voltei a pensar em estudar a ter garra e fazer novas amizades”. A12: “Com certeza, pois o jovem tem uma chance de crescer na vida”. A31: “O PROJOVEM deve continuar porque melhora a auto-estima dos alunos”.
Sujeito de direitos	1 2 3	5 5 8	A12: “Aprendi que eu tinha direitos que eu nem pensava que tinha: saúde, educação [...]”. A29: “Sim. Porque as pessoas passam a entender o que é errado e o que certo, o que pode ou não, seus direitos”. A25: “Bom, a critica é que não recebi minha bolsa mensal, recebi só a metade do valor que eles falaram”.
Vínculo com mundo do trabalho	1 2 3	13 16 4	A9: “Estar mergulhada na minha profissão”. A41: “Sim. Por que ajuda os jovens a ter uma chance no mercado de trabalho”. A22: “Fornecer indicação do curso profissionalizante para o emprego”.

*Adaptado de Benite, 2009.

[#] **legenda para as perguntas utilizadas no quadro:** 1-Fale sobre a experiência no PROJOVEM, o que este significou na sua vida? 2-Você considera que programas desta natureza são importantes para o desenvolvimento do país? Por quê? 3-É muito importante para nós ouvir suas sugestões e/ou críticas sobre PROJOVEM.

^{**} é importante esclarecer que as respostas podem se enquadrar em mais de uma categoria.

4.3.1.1 ACESSO À ESCOLARIZAÇÃO

Considerando que o acesso ao ensino fundamental encontra-se praticamente universalizado, o grande desafio consiste agora no incremento da escolaridade dos jovens através de políticas de incentivo à frequência escolar e a Educação de Jovens e Adultos, o que caracteriza o PROJOVEM.

No que diz respeito ao acesso a escolarização:

[...] cabe às políticas públicas a educação escolar de jovens e adultos e, desta forma, cabe a escola cumprir o objetivo de prover e/ou repor a escolarização regular, e atualizar conhecimentos” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.117).

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000) a escola deve cumprir seus objetivos:

a) em primeiro lugar, provendo a educação regular como observado na resposta a seguir:

A32: *“Foi ótimo participar deste curso, significou para mim a conclusão da oitava série”.*

E, também na resposta de **A21** apresentada no quadro de categorias de análise identificadas nas respostas dos egressos.

b) em segundo lugar, repondo a escolarização regular como identificado na resposta a seguir:

A39: *“Foi uma porta que se abriu para que eu tomasse impulso e terminasse o ensino fundamental”.*

E, também na resposta de **A30** apresentada no quadro de categorias de análise identificadas nas respostas dos egressos.

c) e, por último, atualizando os conhecimentos como identificado na resposta a seguir:

A45: *“Melhorou bastante a minha leitura, para conversar e interagir com as pessoas [...]”.*

E, também na resposta de **A20** apresentada no quadro de categorias de análise identificadas nas respostas dos egressos.

Acesso a Escolarização	1	16	A20: <i>“Foi uma experiência muito importante na minha vida me ajudou a concluir meus estudos do Ensino fundamental [...]”.</i> A30: <i>“Sim. Por que tem muita gente que não terminou os estudos [...]”.</i> A21: <i>“Continuação do projeto, ou seja, a continuidade com o ensino médio”.</i>
	2	14	
	3	10	

[#] **legenda para as perguntas utilizadas no quadro:** 1-Fale sobre a experiência no PROJOVEM, o que este significou na sua vida? 2-Você considera que programas desta natureza são importantes para o desenvolvimento do país? Por quê? 3-É muito importante para nós ouvir suas sugestões e/ou críticas sobre PROJOVEM.

4.3.1.2 VALORIZAÇÃO PESSOAL E INSERÇÃO SOCIAL

Encontra-se no contexto definido anteriormente a busca de iniciativas que através de propostas pedagógicas promovam não somente a escolarização continuada dos jovens, mas que garantam condição juvenil, sem desprezar as questões emblemáticas da geração, possibilitando-os à invenção de novos sentidos para a sua existência e participação social (SILVA, 2004, p. 117).

De acordo com Sposito (2000), Haddad e Di Pierro (2000), Sirvent (2005), o crescimento da participação social inicia uma fase de interação com a educação e, particularmente, com as práticas escolares. As novas formas de participação na vida social promovem a possibilidade de construção de uma escola para jovens e adultos que participe no desenvolvimento de uma cidadania plena, ultrapassando as necessidades de habilitação para o trabalho e procurando significados que incidam sobre as identidades culturais (conforme identificado nas respostas dos alunos no quadro de categorias de análise identificadas nas respostas dos egressos), a subjetividade e a participação na esfera pública.

Valorização pessoal e inserção social	1	24	A42: “Voltei a pensar em estudar a ter garra e fazer novas amizades”.
	2	20	A12: “Com certeza, pois o jovem tem uma chance de crescer na vida”.
	3	5	A31: “O PROJOVEM deve continuar porque melhora a auto estima dos alunos”.

legenda para as perguntas utilizadas no quadro: 1-Fale sobre a experiência no PROJOVEM, o que este significou na sua vida? 2-Você considera que programas desta natureza são importantes para o desenvolvimento do país? Por quê? 3-É muito importante para nós ouvir suas sugestões e/ou críticas sobre PROJOVEM.

4.3.1.3 SUJEITO DE DIREITOS

Os direitos do homem e do cidadão e a cidadania são históricos, resultam das relações e dos conflitos sociais em determinados momentos da história de um povo. Esse percurso da construção da cidadania do povo brasileiro não é linear. Segundo Gadotti (1989) “as relações e articulações entre as diversas esferas transformam o indivíduo em ser social, com modos de agir e pensar” em:

a) sua singularidade , como identificado na resposta a seguir:

A8: *“Uma critica é a qualidade da minha merenda”.*

E, também na resposta de **A25** apresentada no quadro de categorias de análise identificadas nas repostas dos egressos. O ser como individual em seus anseios e necessidades.

b) ou como membro da coletividade, como observado na resposta a seguir:

A14: *“O curso é uma oportunidade de abrir novos caminhos de exigir meu espaço na comunidade”.*

E, de modo semelhante nas respostas de **A12** e **A29** apresentada no quadro de categorias de análise identificadas nas repostas dos egressos.

Sujeito de direitos	1	5	A12: <i>“Aprendi que eu tinha direitos que eu nem pensava que tinha: saúde, educação [...]”.</i> A29: <i>“Sim. Porque as pessoas passam a entender o que é errado e o que certo, o que pode ou não, seus direitos”.</i> A25: <i>“Bom, a critica é que não recebi minha bolsa mensal, recebi só a metade do valor que eles falaram”.</i>
	2	5	
	3	8	

[#] **legenda para as perguntas utilizadas no quadro:** 1-Fale sobre a experiência no PROJOVEM, o que este significou na sua vida? 2-Você considera que programas desta natureza são importantes para o desenvolvimento do país? Por quê? 3-É muito importante para nós ouvir suas sugestões e/ou críticas sobre PROJOVEM.

A educação entra neste contexto como uma contribuição decisiva na sua formação profissional, cultural e no entendimento do seu tempo e espaço próximo ou mais distante.

4.3.1.4 VÍNCULO COM O MUNDO DO TRABALHO

A participação dos adolescentes e jovens no mercado de trabalho tem sido analisada, muitas vezes, em associação com a discussão da sua situação educacional, em consequência de um cenário de crescentes exigências em termos de escolaridade para o exercício das atividades laborais (DEMO, 1993).

Desta forma geram-se:

- a) expectativas e as atitudes com relação ao trabalho como identificado na resposta a seguir:

A35: *“Este programa abriu uma oportunidade para melhorar de vida sendo qualificado melhor para o trabalho”.*

E, também nas resposta de **A9** e **A41** apresentada no quadro de categorias de análise identificadas nas repostas dos egressos.

- b) expectativas e as atitudes com relação ao emprego e ao desemprego como identificado na resposta a seguir:

A20: *“Eu aprendi uma profissão na área de telemarketing e espero obter um emprego de operador de micro ou helpdesk ”.*

E, também na resposta de **A22** apresentada no quadro de categorias de análise identificadas nas repostas dos egressos.

Vínculo com mundo do trabalho	1 2 3	13 16 4	A9: <i>“Estar mergulhada na minha profissão”.</i> A41: <i>“Sim. Por que ajuda os jovens a ter uma chance no mercado de trabalho”.</i> A22: <i>“Fornecer indicação do curso profissionalizante para o emprego”.</i>
-------------------------------	----------------------------------	------------------------------------	---

[#] **legenda para as perguntas utilizadas no quadro:** **1**-Fale sobre a experiência no PROJOVEM, o que este significou na sua vida? **2**-Você considera que programas desta natureza são importantes para o desenvolvimento do país? Por quê? **3**-É muito importante para nós ouvir suas sugestões e/ou críticas sobre PROJOVEM.

Estas respostas parecem revelar a busca da inserção profissional que lhe dá ocasião de se abrir, de ter acesso a um novo universo cultural e relacional suscetível de lhe proporcionar novos pontos de referência. A partir dessa reflexão é possível evidenciar um ponto de convergência entre o *proposto e o vivido*. Assim, ressalta-se o fato de como é difícil retirar o dominador dos nossos discursos. “São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora”. (FREIRE, 1987, p. 35).

*C
O
N
S
I
D
E
R
A
Ç
Õ
E
S

F
I
N
A
I
S*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao buscarmos as questões relativas à EJA no Brasil, desde a trajetória histórica e meandros deste processo encontramos muitas relações contraditórias e conflituosas. Os avanços e retrocessos que afloram neste percurso são de direções desencontradas, sem políticas públicas eficientes para a elucidação de uma, hoje, modalidade de inclusão escolar que sempre seguiu à margem do sistema educacional. Ocupando ingênuas inferências a EJA foi se inserindo na legislação oficial através da luta de alguns ícones da educação popular como Paulo Freire.

As iniciativas em EJA, em sua grande maioria, caminham na marginalidade do processo educativo brasileiro. As questões mais incisivas no tocante a esta afirmação dizem respeito às propostas de governo criadas de acordo com as necessidades políticas de cada sistema ideologicamente dominante como é o caso do PROJOVEM.

Os resultados permitem constatar a contradição e os conflitos vivenciados pelos jovens, demonstrando, a fragilidade de políticas públicas implementadas sem o devido planejamento de ações necessárias e que vão ao encontro dos reais anseios dos jovens. Por outro lado, a busca do jovem pela formação visa à imediata inserção no mercado de trabalho impulsionado pelos modos de produção e consumismo vigentes no sistema capitalista e neoliberal que estamos inseridos.

No tocante às propostas de governo no campo da educação, as mesmas não são avaliadas, assim esta investigação se constitui como um importante instrumento de avaliação para esta proposta.

As categorias de análise que emergem do discurso do egresso nos remetem exatamente às três dimensões do programa. Fato este que parece demonstrar que o objetivo da proposta pedagógica integradora não foi alcançado, uma vez que nestes resultados as categorias se apresentaram desconexas e desarticuladas da proposta inicial.

Em síntese, umas das dificuldades de se atrelar *o discurso à prática* numa ação de natureza social é que nesta, o outro lado (*a prática*) é constituída por pessoas, sujeitos sociais dotados de suas especificidades. Deste modo, esta investigação procurou conhecer estes sujeitos por meio de seu discurso. Nossos resultados intentam permitir delinear estratégias que trabalhem para superar estas dicotomias, possibilitando uma produção coletiva de conhecimentos em torno das vivências, interesses e necessidades deste grupo que foi situado

histórica e socialmente. Ademais, reivindica a imersão prática, pois estes sujeitos não precisam apenas estudar seus problemas, precisam, sobretudo, de enfrentá-los e resolvê-los.

Finalmente, a produção do conhecimento gerado por esta investigação acerca da EJA possibilitou repensar a prática pedagógica como professora de matemática da EJA. Proporcionou também conhecer para além do fenômeno, ou seja, a essência deste: políticas públicas fragmentadas para esta modalidade de ensino que são mais uma forma de mascarar a realidade com iniciativas aligeiradas de escolarização universal. Soma-se a este cinismo o viés de educação para o trabalho atrelado a teoria do capital humano. E, a falta de discussão ou investimento em formação de professores dentro desta perspectiva.

B
I
B
L
I
O
G
R
A
F
I
A

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARÇÃO, I. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. São Paulo: Cortez. 5ª ed. 2007.

AMARAL, N. C. **Um novo Fundef: As Idéias de Anísio Teixeira**. Educação e Sociedade. v. 22, n. 75, p. 277-290. 2001.

ARAUJO, K.S. **Tecnologias, Comunicação, Audiovisual e Educação: Os jovens e os média: os videojogos como fenômeno social e o seu caráter educativo**. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho – Portugal, 2007.

BEISIEGEL, C. de R. **Mudança Social e Mudança Educacional**. In: Estado e educação popular: um estudo sobre educação de adultos. São Paulo: Pioneira, p. 27-34, 1977.

BENITE, C. R. M. **Uma discussão curricular em um grupo interdisciplinar de professores do ensino médio**. Dissertação de Mestrado. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação. Universidade Federal de Goiás, 2009.

BENITE, A.M.C.; BENITE, C. R. M. **O Computador no Ensino de Química: Impressões versus Realidade**. Em Foco as Escolas Públicas da Baixada Fluminense. *Ensaio: Pesquisas em Educação em Ciências* v.10, n.2, 2008.

BOBBIO, N. **A Era dos Direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BODSTEIN, R. C. de A. **Cidadania e modernidade: emergência da questão social na agenda pública**. Cad. Saúde Pública, v.13, n. 2, 1997.

BORDA, F.O. **Por la praxis: el problema de como investigar la realidad para transformarla**. Em: crítica y política em ciencias sociales, Bogotá, Ed. Punta de Lanza, v.1, p. 209-249, 1977.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemu na escola, e agora? Em Sociolingüística & educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. (Orgs) Maria Eunice Nogueira e Afrânio Catani. São Paulo: Ed. Vozes, 2007.

BRANDÃO, C. R. **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo, Brasiliense. 1984.

BRANDÃO, C. R. **A Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes. 2002.

BRASIL. Governo Federal/MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 5692. Brasília. 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394, Brasília. 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, MEC, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer 11/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL, Constituição da Republica Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 33. ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2004.

BRASIL, Presidência da república/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11129 de 30 de junho de 2005. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM. Brasília. 2005.

BRASIL, Presidência da república/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 5557 de 5 de outubro de 2005. Regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ROJOVEM. Brasília. 2005.

BRASIL. MEC/CEB. PARECER CNE/CEB Nº: 37/2006 de 07/07/2006. Diretrizes e procedimentos técnico-pedagógicos para a implementação do ProJovem- Programa Nacional de Inclusão de Jovens. 2006.

BRASIL. Manual do Educador: orientações gerais. Maria Umbelinda Caiafa Salgado (org.) Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Coleção Projovem. Brasília. 2007.

BRASIL. Relatório de Atividades: 2006. Brasília: Secretaria Nacional de Juventude, 2007.

BRZEZINSKI, I. **Fundamentos Sociológicos, Funções Sociais e Políticas da Escola Reflexiva e Emancipadora: Algumas Aproximações.** In: Alarcão, I. (org.) Escola Reflexiva e Nova Racionalidade, Porto Alegre: Artmed, p. 65-82, 2001.

CACHAPUZ, A.; GIL-PEREZ, Daniel.; CARVALHO, A.M.P.; PRAIA, J.; VILCHES. A.; (organizadores). **A necessária renovação do ensino de ciências.** São Paulo: Cortez, 2005.

CARVALHO, M. do C.A. **Participação social no Brasil.** Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

CAZELLI, S.; FRANCO, C. **Alfabetismo científico: novos desafios no contexto da globalização.** Ensaio, v. 3, n. 1, p. 12-25, 2001.

CHASSOT, Atico. **Alfabetização Científica: uma possibilidade para a inclusão social.** Revista Brasileira de Educação, nº 21, set./dez. 2002, p. 157-158.

CIAVATTA, M. **Mediações do Mundo do Trabalho: A fotografia como fonte histórica.** In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI. D.; SANFELICE. J.L. (org). Capitalismo, trabalho e educação. Campinas, SP: Autores Associadas. HISTEBER, 2002. p. 119-142. Coleção educação contemporânea.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: Da teoria à prática.** Campinas. SP:

Papirus, 1996. (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **História da Matemática no Brasil: Uma Visão Panorâmica Até 1950.** Saber Y Tiempo, vol. 2, n° 8, jul/dez. p. 7-37. 1999.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS "Satisfação das necessidades Básicas de aprendizagem. Jomtien, Organização de Estados Iberoamericanos Para a Educação, a Ciência, a Cultura, Tailândia, 5 al 9 de marzo, 1990.

DEMO, P. **Participação é Conquista:** noções de política social participativa. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa.** 4ª ed. Campinas. SP: Autores Associados, 2000. (Coleção educação contemporânea).

DEMO, P. **Pesquisa Participante:** saber pensar e intervir juntos, Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

DI PIERRO, M. C., JOIA, O. & RIBEIRO, V. M. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Caderno Cedes. n. 55, p. 58-77. 2001.

DRIVER, R.; ASOKO. H.; LEACH. J.; MORTIMER. E.; SCOTT. PHILIP. S. **Construindo Conhecimento na Sala de Aula.** Química Nova na Escola. n° 9, p. 31-40. 1999.

ECHEVERRIA A. R.; OLIVEIRA. A.S.; TAVARES. D.B.; SANTOS. J.D.A.; SILVA. K. R.; SILVA. R. M. **A Pesquisa na Formação Inicial de Professores.** Química Nova na Escola. n°. 24, p. 25-29, 2006.

FERNANDES, F. Em defesa da Escola Pública, v. 33, n. 77, 1960.

FOUREZ, G. **Crise no Ensino de Ciências?** (Trad.) Carmem Cecília de Oliveira. Investigações em Ensino de Ciências. v. 8(2), p. 109-123, 2003.

FREIRE, P. **Educação e Mudança.** (Trad) Moacir Gadotti e Lílían Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 7ª ed.. 1983.

FREIRE. P. **Pedagogia do Oprimido,** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17ª ed. 1987.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos.** São Paulo: Paz e Terra. 10ª. Ed. 2002.

FREITAS, M. F.; QUINTAL de. **Novas práticas e velhos olhares em psicologia comunitária. uma conciliação possível?** In: SOUZA, L.; RODRIGUES, M. M. P.; FREITAS, M. F. QUINTAL de (Orgs.). *Psicologia: reflexões (im)pertinentes.* São Paulo: Casa do psicólogo, p. 83-108, 1998.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva.** SP: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G. **Estruturas e Sujeitos e os Fundamentos da Relação Trabalho e Educação.** In: LOMBARDI, J. Claudinei, et.al. (orgs). *Capitalismo, trabalho e educação.*

Campinas, SP: Autores Associadas. HISTEBER, p. 61-74. 2002. Coleção educação contemporânea.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. (org). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M. & RAMOS, M. **A Política de Educação Profissional no Governo Lula: um Percorso Histórico Controvertido**. v. 26, n. 92, p. 1087-1113. 2005.

FUNDAR. Fundação Darcy Ribeiro. **Cidadania**. Série professor Profissional. 2006.

GADOTTI, M. & ROMÃO, J. E. **Educação de Jovens e adultos: Teoria prática e proposta**. Cortez Editora. v. 5, 2006.

GADOTTI, M. **Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito**. 9ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados. 1989.

GAJARDO, M. **Pesquisa Participante: Propostas e Projetos**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Repensando a Pesquisa Participante. São Paulo, Brasiliense. 1984.

GENTILI, P. **O que há de novo nas “novas” formas de exclusão educacional? Neoliberalismo, trabalho e educação**. In: A Falsificação do Consenso: simulação e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes. p. 101-117. 1998.

GENTILI, P. e FRIGOTTO, G. (org). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. Ed. Cortez, 2002.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

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

HALL, B. **Participatory research, popular knowledge and power: a personal reflection**. **Convergence** – International Journal of Adult Education, 14, 3, 1981.

HEATH, S. B. **Ways with words – Language, life, and work in communities and classrooms**. New York: Cambridge University Press, 1994.

HELLMANN, Micaela (org.). Movimentos sociais e democracia no Brasil – “Sem a gente não tem jeito”. São Paulo: Marco Zero, Ildesfes, Labor, 1995.

IANNI, O. **O Cidadão do Mundo**. In: LOMBARDI, J. Claudinei, et.al. (orgs). Capitalismo, trabalho e educação. Campinas, SP: Autores Associadas. HISTEBER, p. 27-34, 2002. Coleção educação contemporânea.

KLEIMAN, Â. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

KRASILCHIK, M. **Reformas e realidade: o caso do ensino das ciências**. São Paulo: Perspectiva, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000.

_____. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

KUENZER, A. Z. **Exclusão Excludente e Inclusão Excludente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. In: LOMBARDI, J. C., *et. al.* (orgs). Capitalismo, trabalho e educação. Campinas, SP: Autores Associadas. HISTEBER, p. 77-88, 2002. Coleção educação contemporânea.

LAUGKSCH, R. **Scientific literacy: a conceptual overview**. *Science Education*, v. 84, n. 1, p. 71-94, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, S. & SOUZA, L. S. **EJA: Uma Educação possível ou mera Utopia?** In: Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos. Revista Eletrônica. Disponível em: <<http://cereja.org.br>> acesso em 25/10/2007.

MACHADO, M. M. **A Prática e a Formação de Professores na EJA** – Uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. In: 23ª. Reunião Anual da ANPED, 2000, Caxambu. 23ª. Reunião Anual da ANPED. São Paulo: ANPED, 2000.

MACHADO, M. M. **A Trajetória da EJA na Década de 90** – Políticas Públicas sendo Substituídas por Solidariedade. In: 21ª. reunião Anual da ANPED, 1998, Caxambu. 21ª. Reunião Anual da ANPED. São Paulo: ANPED, 1998.

MANFREDI, S. M. **A Educação Popular no Brasil**: uma releitura a partir de Antonio Gramsci. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, p. 38-61, 1980.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MELUCCI, A. **Juventude, tempo e movimentos sociais**. São Paulo: ANPED: Ação Educativa. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 5, n.6, 1997.

NARDI, R.; ALMEIDA, M. J. P. M. **Formação da área de ensino de Ciências**: memórias de pesquisadores no Brasil. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 4, n. 1, p. 90-100, 2004.

NOGUEIRA, A. G. **De máquina à fetiche**: uma análise do computador na sociedade do consumo. *Caderno de Pesquisas em Administração*. São Paulo, 1, 9, 1999.

OLIVEIRA, M. K., **O inteligente e o “estudado”**: alfabetização, escolarização e competência entre alunos de baixa renda. *Revista da Faculdade de Educação*, 13, 2.

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

OLIVEIRA, Mônica C.C. & ALMEIDA, Sara I.B. **Uma Proposta Temática Para a Educação de Jovens e Adultos.** V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife. 2005.

PAIVA, J. **Tramando Concepções e Sentidos para Redizer a Educação de Jovens e Adultos.** Revista Brasileira de Educação. vol 11. nº 33. São Paulo. SP. p. 519-539. 2006.

PAIVA, V. **Educação Popular e Educação de Adultos.** v. 1. São Paulo. Loyola 1973. Série: Temas Brasileiros II.

PALACIOS, J. **Introdução à psicologia evolutiva:** história, conceitos básicos e metodologia. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.) Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PAOLI, M. C., **Movimentos sociais no Brasil:** em busca de um estatuto político. In HELLMANN, Micaela (org.). Movimentos sociais e democracia no Brasil – “Sem a gente não tem jeito”. São Paulo: Marco Zero, Ildesfes, Labor, 1995.

PELUSO, T. C. L. **Diálogo e Conscientização:** alternativas pedagógicas nas políticas públicas de educação de jovens e adultos, Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

PILLETI, C. **História da Educação.** São Paulo: Ática. 2ª ed. 1988.

PFUETZENREITER, M. R. **A ruptura entre o conhecimento popular e o científico em saúde.** Ensaio, v. 3, n. 1, 2001.

PHILIPS, S. U. **The invisible culture** – communication in classroom and community on the Warm Springs Indian Reservation. Prospect Heights: Waveland Press, Inc., 1993.

ROMÃO, J.E. **Compromisso do Educador de Jovens e Adultos.** In: GADOTTI, M. & ROMÃO J. E. (orgs), 2006. Educação de Jovens e adultos: Teoria prática e proposta. Cortez Editora. V. 5, 2006.

ROSSI, W.G. **Capitalismo e Educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista.** 2ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

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

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

SADER, E. **Quando novos personagens entraram em cena.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTIAGO, R. A. **A Gestão da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Campinas. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. 261p. 2004.

SANTAROSA, L. M.C. **Escola virtual para a educação especial**: ambientes de aprendizagem telemáticos cooperativos como alternativa de desenvolvimento. Colômbia. Informática Educativa, v.10, n.1, 1997.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um Discurso sobre as Ciências**. 13ª edição. Porto: Edições Afrontamento. 1987. (Coleção Histórias e Idéias).

SAVIANI, Dermeval. **Da Nova LDB ao Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SILVA, N. **“Ser adulto”**: alguns elementos para a discussão deste conceito e para a formação de professores de jovens e “adultos”, 2004.

SIRVENT, M. T. **La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes em Argentina**. Revista Brasileira de Educação, n. 28, 2005.

SOARES. L. J. G. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, M. **Letramento** – um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, J.F.; MOTA, K. M. S. **O silêncio é de ouro e a palavra é de prata?** Considerações acerca do espaço da oralidade em educação de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 36, 2007.

SOUZA, C. M. **Nenhum brasileiro sem escola**: projetos de educação de adultos do Estado desenvolvimentista. São Paulo. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. 1999.

SPOSITO, M. P. **Algumas hipóteses sobre as relações entre os movimentos sociais, juventude e educação**. Revista Brasileira de Educação, n.13, 2000.

UNESCO. Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos e Plano de Ação para o Futuro. In: Conferencia Internacional Sobre a educação de Adultos, 1997, Hamburgo, Alemanha, 14-18 jul. 1997.

VIEIRA, M. C. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da Educação de Jovens e Adultos**. Aspectos históricos da Educação de jovens e adultos no Brasil. Volume I: Universidade de Brasília. UNB. CENTRO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA – CEAD. 2004.

VILANOVA, R.; MARTINS, I. **Educação em Ciências e Educação de Jovens e Adultos**: Pela Necessidade do Diálogo Entre Campos e Práticas. Ciência e Educação, v. 14, n. 2, p. 331-346, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento da linguagem**. (Trad.) Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

$\mathcal{A}$
 $\mathcal{N}$
 $\mathcal{E}$
 $\mathcal{X}$
 $\mathcal{O}$
 $\mathcal{S}$



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – UFG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA**

QUESTIONÁRIO

1. Qual seu endereço atual?

Telefone _____ Cidade _____ Estado _____
2. Qual sua cidade de origem? _____ Estado: _____
3. Qual sua idade? _____
4. Você estudou até que série?
☐ 4ª série
☐ 5ª série (6º ano)
☐ 6ª série
☐ 7ª série
☐ 8ª série
5. Por que não concluiu o ensino fundamental? _____

6. Qual escolaridade dos seus pais?
Pai ☐ não estudou ☐ de 1ª a 4ª série ☐ de 5ª a 8ª série
☐ ensino médio ☐ Outro. Qual? _____
Mãe ☐ não estudou ☐ de 1ª a 4ª série ☐ de 5ª a 8ª série
☐ ensino médio ☐ Outro. Qual? _____
7. Em sua família são quantas pessoas? _____
8. Você mora com sua família?
☐ Sim
☐ Não
9. Quem são os membros da sua família? _____

10. Você trabalhava antes do PROJOVEM?
☐ sim ☐ Formal ou ☐ informal Onde? _____
☐ não
11. Como conheceu o PROJOVEM? _____

12. Por que você resolveu fazer o PROJOVEM? _____

13. Quais aspectos achou mais interessante no PROJOVEM?

☐ Conhecimentos práticos vinculados ao trabalho

☐ conhecimentos gerais

☐ envolvimento social

14. Após a conclusão do PROJOVEM você conseguiu outro trabalho?

☐ Sim ☐ Formal ou ☐ Informal Onde? _____

☐ Não

15. Qual o arco ocupacional que você escolheu?

☐ Construção e pequenos reparos

☐ Alimentação

☐ Vestuário

☐ Telemática

16. Você participou das ações comunitárias durante o curso?

☐ sim ☐ não Por quê? _____

17. Qual foi o tema do seu projeto? _____

18. A discussão dos problemas levantados nos projetos de ação comunitária contribuíram para sua formação pessoal?

☐ sim ☐ não ☐ Por quê? _____

19. Após o PROJOVEM você se sente participativo na sua comunidade?

☐ sim ☐ não Como? _____

20. Você participa de alguma associação?

☐ sim ☐ não Qual? _____

21. Em sua opinião os conhecimentos aprendidos nas aulas de informática contribuíram para a sua formação?

☐ sim ☐ não Por que? _____

22. Em sua opinião os conhecimentos aprendidos nas aulas de matemática e ciências contribuíram para a sua formação?

☐ sim ☐ não Por quê? _____

24. Se você não tivesse o auxílio financeiro teria conseguido fazer o curso?

☐ Sim ☐ não Por quê? _____

25. Fale sobre sua experiência no PROJOVEM, o que este significou na sua vida? _____

26. Você considera que programas desta natureza são importantes para o desenvolvimento do país? _____

27. É muito importante para nós ouvir suas sugestões e/ou críticas sobre o PROJovem: _____
