

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**KÊNIA CRISTINA TINELLI GUIMARÃES**

**A FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE COLATINA E A  
(NÃO) INCLUSÃO DESSES SUJEITOS AO PROEJA**

VITÓRIA  
2012

KÊNIA CRISTINA TINELLI GUIMARÃES

**A FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE COLATINA E A  
(NÃO) INCLUSÃO DESSES SUJEITOS AO PROEJA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, na Linha de Pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Orientadora: Profa. Dra. Edna Castro de Oliveira.

VITÓRIA  
2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

G963f Guimarães, Kênia Cristina Tinelli, 1978-  
A formação de jovens e adultos no município de Colatina e a  
(não) inclusão desses sujeitos ao Proeja / Kênia Cristina Tinelli  
Guimarães. – 2012.  
209 f. : il.

Orientadora: Edna Castro de Oliveira.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade  
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Programa Nacional de Integração da Educação  
Profissional com a Educação Básica na Modalidade de  
Educação de Jovens e Adultos (Brasil). 2. Educação do  
adolescente. 3. Educação de adultos. 4. Formação profissional.  
5. Inclusão em educação. I. Oliveira, Edna Castro de, 1950-. II.  
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III.  
Título.

CDU: 37

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**KÊNIA CRISTINA TINELLI GUIMARÃES**

**A FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO  
DE COLATINA E A (NÃO) INCLUSÃO DESSES SUJEITOS  
AO PROEJA**

Dissertação apresentada ao  
Curso de Mestrado em  
Educação da Universidade  
Federal do Espírito Santo  
como requisito parcial para  
obtenção do Grau de Mestre  
em Educação.

Aprovada em 05 de outubro de 2012.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

\_\_\_\_\_  
Professora Doutora Edna Castro de Oliveira  
Universidade Federal do Espírito Santo

\_\_\_\_\_  
Professora Doutora Eliza Bartolozzi Ferreira  
Universidade Federal do Espírito Santo

\_\_\_\_\_  
Professora Doutora Jane Paiva  
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

*Aos meus pais, Valcir e Adenir, pela vida e pelo amor imensurável...*

*Ao João Vitor, por apoiar as minhas escolhas e compreender minha ausência...*

*Aos meus irmãos e demais familiares, pelo incentivo e confiança...*

*À professora Edna, pelas contribuições e credibilidade...*

*Aos amigos, colegas de trabalho e colaboradores que tornaram possível a realização de um sonho...*

*A todos os jovens e adultos ainda excluídos do direito à educação, dedico este trabalho.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por tantas oportunidades e por ser meu guia, especialmente durante as dificuldades.

À minha família, pela credibilidade e por compreenderem meus motivos, minhas escolhas e, especialmente, minha ausência.

À minha orientadora, Edna Castro de Oliveira, pela paciência, incentivo e por valiosas contribuições que me permitiram caminhar até o fim.

A todos os professores do PPGE/Ufes, de modo especial àqueles que ministraram aulas na turma 24 do curso Mestrado em Educação, pelas contribuições, além da dedicação e entusiasmo demonstrados ao longo do curso.

Aos colegas de trabalho que deixei em Colatina e a aqueles me acolheram e me incentivaram a finalizar o curso, diante de tantas mudanças em minha vida pessoal e profissional.

Aos professores e demais funcionários das escolas estaduais e do Instituto Federal de Educação *Campus* Colatina, onde a pesquisa se realizou, que, direta ou indiretamente, foram colaboradores para a realização do presente estudo.

Aos sujeitos da pesquisa, especialmente aos jovens e adultos cursistas das escolas estaduais e do Proeja, no município de Colatina, pelas valiosas contribuições.

Aos meus ex-alunos jovens e adultos, cujas vivências foram determinantes para a concretização deste trabalho.

Aos colegas de classe, pela solidariedade nas trocas de informações, principalmente a aqueles que se tornaram verdadeiros amigos.

Aos demais amigos, pelo incentivo e por compreenderem os momentos de ausência.

A todos os colaboradores e demais pessoas que sonharam comigo este momento.

## RESUMO

O presente estudo problematiza a inclusão de alunos da educação básica no Proeja do Ifes *Campus* Colatina, tendo em vista que a maioria dos sujeitos que frequenta esse curso já concluiu o ensino médio. Para tanto, buscou levantar junto aos alunos jovens e adultos trabalhadores e trabalhadoras as razões que lhes têm impedido/dificultado o acesso ao Proeja. A pesquisa, com enfoque qualitativo, concretizou-se por meio de um estudo de caso, tendo como lócus três escolas, em âmbito estadual e federal, que ofertam a EJA, em nível de ensino médio, no município de Colatina – ES. Participaram da pesquisa 352 alunos, 09 professores e 03 gestores. Os instrumentos utilizados para coleta e produção de dados envolveram questionários, com questões abertas e fechadas, análise documental, entrevistas semiestruturadas e grupo focal com 09 alunos. A abordagem teórica utilizada explora, a partir de fontes históricas, os contextos e as funções da EJA, dialoga com a produção teórica do campo trabalho e educação e suas repercussões na proposição do Documento Base do Proeja, em interlocução com autores que tematizam os processos de exclusão e inclusão escolar. A partir da análise documental e dos dados selecionados, o estudo evidencia, dentre outras, as seguintes questões: há uma forte marca da suplência como um modelo de oferta, da rede estadual, no município, que acaba por se constituir como a opção de formação buscada pelos alunos, para concluírem o ensino médio de forma mais rápida; a oferta do ensino médio integrado no Proeja do Ifes *Campus* Colatina, além de ser ínfima, tem interditado o acesso dos alunos com trajetórias descontínuas de formação e colocado a necessidade de se aprofundar estudos sobre a qualidade dessa oferta, para os alunos da EJA, tendo em vista a reconhecida excelência da instituição federal.

Palavras-chave: EJA. Proeja. Inclusão. Formação Integrada.

## ABSTRACT

*This study questions the inclusion of students of basic education in Proeja's courses in Ifes Campus Colatina, considering that most subjects attending to this course have completed high school. Therefore, we sought to raise with students and young adult workers the reasons that have prevented / hindered the access to Proeja. The research with a qualitative approach became a reality through a case study having as locus three schools in state and federal level, that offer EJA in high school level in the town of Colatina - ES. Participants were 352 students, 09 teachers and 03 administrators. The instruments used for data collection and production involved questionnaires with open and closed questions, document analysis, semi-structured interviews and focus groups with 09 students. The theoretical approach explores, from historical sources the contexts and functions of EJA, in dialogue with the theoretical production of the field work and education and its impact on proposition of the Base Document of Proeja's courses. Authors that analyze the processes of exclusion and inclusion in schools are also called to participate in these dialogues. From the document analysis and the data selected, considering the research problem in focus, this study presents, among others, the following issues: there is a strong mark of suppletive education as a model of the offering from the state's and the city's educational network, which turns out to constitute itself as the option for education sought by students to graduate from high school more quickly, the offer of integrated high school in Proeja's courses in Ifes Campus Colatina, besides being very small, has, in its way, interdicted the access of students with discontinuous trajectories of education, and placed on the need for further studies on the quality of this offering for students of EJA, in view of the excellence of the federal institution.*

*Keywords: EJA. Proeja. Inclusion. Integrated formation.*



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa Conceitual.....	36
---------------------------------	----

## LISTAS DE TABELAS

Tabela 01 – Atendimento de alunos em escolas estaduais – zona urbana (EJA presencial).....	96
Tabela 2: Alunos matriculados e concludentes da EJA semipresencial – 2º semestre de 2011.....	98
Tabela 3: Matrículas e questionários aplicados - Curso Técnico em Segurança do Trabalho.....	102
Tabela 4: Matrículas e questionários aplicados - Curso Técnico em Comércio.....	103

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Faixa etária dos alunos entrevistados – Rede Estadual .....	118
Gráfico 2 – Contribuição financeira para o sustento familiar .....	119
Gráfico 3: Motivos que levaram os alunos a não concluírem o ensino médio .....	120
Gráfico 4: Motivos que levaram os alunos a não iniciarem o ensino médio .....	121
Gráfico 5: Retorno aos Estudos - EJA Semipresencial .....	123
Gráfico 6: Retorno aos Estudos - EJA Presencial .....	123
Gráfico 7: Opção pela Escola .....	126
Gráfico 8: Conhecimento dos alunos sobre a existência do Proeja...	130
Gráfico 9: Interesse dos alunos pelo Proeja.....	133
Gráfico 10: Formas de divulgação do curso .....	139

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Relação de pesquisas concluídas e em andamento, envolvendo o Ensino Médio integrado ao Técnico na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – Ufes.....	202
Quadro 2 – Relação de pesquisas concluídas e em andamentos envolvendo a Educação de Jovens e Adultos - Ufes .....	203
Quadro 3 – Relação de pesquisas concluídas (Proeja) em outras instituições .....	204
Quadro 4 – Pesquisas concluídas e em andamento do Grupo de Pesquisa Interinstitucional UTFPR / UFPR / UNIOESTE.....	206
Quadro 5 – Processos Seletivos do Curso Técnico Segurança do Trabalho Proeja Ifes <i>Campus</i> Colatina.....	207
Quadro 6 – Processos Seletivos do Curso Técnico em Comércio Proeja Ifes <i>Campus</i> Colatina .....	208

## LISTA DE SIGLAS

<b>Anpae</b>	Associação Nacional de Política e Administração
<b>Anped</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
<b>Capes</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CE</b>	Centro de Educação
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CEAA</b>	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
<b>Cefet</b>	Centro Federal de Educação Tecnológica
<b>Cefetes</b>	Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo
<b>CEP</b>	Comitê de Ética e Pesquisa
<b>Ceplar</b>	Campanha de Educação Popular da Paraíba
<b>Confintea</b>	Conferência Internacional de Educação de Adultos
<b>Cruzada ABC</b>	Cruzada de Ação Básica Cristã
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>Enem</b>	Exame Nacional de Ensino Médio
<b>ES</b>	Espírito Santo
<b>FAT</b>	Fundo de Amparo ao Trabalhador
<b>FIC</b>	Formação Inicial e Continuada
<b>Fundef</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
<b>GT</b>	Grupo de Trabalho
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IF</b>	Instituto Federal
<b>Ifes</b>	Instituto Federal do Espírito Santo
<b>Inep</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MCP</b>	Movimento de Cultura Popular
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>Mobral</b>	Movimento Brasileiro de Alfabetização
<b>MST</b>	Movimento Sem Terra

<b>PDI</b>	Projeto Desenvolvimento Institucional
<b>PPGE</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>PPI</b>	Projeto Pedagógico Institucional
<b>Proeja</b>	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
<b>Projovem</b>	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
<b>PS</b>	Processo Seletivo
<b>Sedu</b>	Secretaria de Estado da Educação
<b>Sefor</b>	Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional
<b>Semed</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>Senac</b>	Serviço de Aprendizagem Comercial
<b>Senai</b>	Serviço de Aprendizagem Industrial
<b>Sentec</b>	Secretaria de Ensino Técnico
<b>Setec</b>	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
<b>SRE</b>	Superintendência Regional de Educação
<b>Sirena</b>	Sistema Rádio-Educativo Nacional
<b>Ufes</b>	Universidade Federal do Espírito Santo
<b>UFPR</b>	Universidade Federal do Paraná
<b>Unesco</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UTFPR</b>	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 ENTRELAÇANDO NARRATIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....</b>	<b>17</b>
1.1 COMO TUDO COMEÇOU... PRIMEIRAS INQUIETAÇÕES.....	19
<b>2 O PROBLEMA DA PESQUISA – CAMINHOS PERCORRIDOS .....</b>	<b>24</b>
2.1 OBJETIVOS DA PESQUISA.....	26
2.2 O CAMINHAR DA PESQUISA: ESCOLHAS .....	26
<b>2.2.1 No campo de pesquisa: sujeitos envolvidos e instrumentos utilizados .....</b>	<b>30</b>
<b>3 O OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA: MOVIMENTO, ENVOLVIMENTO, ESCOLHAS E DESCOBERTAS .....</b>	<b>37</b>
<b>4 REVISITANDO CONTEXTOS: UM OLHAR SOBRE AS FUNÇÕES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....</b>	<b>42</b>
4.1 QUANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SE TORNA UM PROBLEMA NACIONAL.....	45
<b>4.1.1 (Re)pensando a EJA: contribuições da Educação Popular .....</b>	<b>52</b>
4.2 EDUCAÇÃO DE ADULTOS: PERMANÊNCIA E MUDANÇAS.....	56
4.3 TENSIONAMENTOS ENTRE MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS.....	61
<b>5 DIÁLOGOS SOBRE A FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES: TENSIONAMENTOS, APROXIMAÇÕES, DESAFIOS E CONQUISTAS .....</b>	<b>67</b>
5.1 CENÁRIOS DE UM CAMPO EM CONSTRUÇÃO: A IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA NA REDE FEDERAL.....	76
<b>5.1.1 A inclusão de jovens e adultos na Rede Federal de Educação: problematizando o acesso ao Proeja.....</b>	<b>80</b>
<b>6 A OFERTA DA EJA NO MUNICÍPIO DE COLATINA .....</b>	<b>90</b>
6.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS OFERTADA PELA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO .....	91
6.2 A REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....	95

6.3 A REDE FEDERAL E A EJA EM COLATINA.....	100
6.3.1 O Proeja no <i>Campus Colatina</i> .....	101
6.3.2 O ingresso dos alunos do Proeja no <i>Campus Colatina</i> .....	110
<b>7 APROXIMAÇÕES COM OS SUJEITOS DA EJA E DO PROEJA: O QUE</b>	
<b>A PESQUISA NOS REVELOU.....</b>	<b>117</b>
7.1 DIÁLOGOS SOBRE O PERFIL DOS ALUNOS E SEUS PERCURSOS	
FORMATIVOS NAS ESCOLAS ESTADUAIS.....	117
<b>7.1.1 Contribuições e desafios da EJA: e agora que voltaram? .....</b>	<b>128</b>
7.2 DIÁLOGOS SOBRE O PROEJA NAS ESCOLAS ESTADUAIS:	
(RE)CONHECENDO A OFERTA.....	130
7.3 QUANDO O OLHAR SE VOLTA PARA OS SUJEITOS DO PROEJA.....	135
<b>7.3.1 Diálogos sobre o Proeja: desafios na/da implementação do</b>	
<b>curso no <i>Campus Colatina</i> .....</b>	<b>138</b>
<b>8 PARA ALÉM DO PONTO FINAL: E SE RESTAREM AS</b>	
<b>RETICÊNCIAS? .....</b>	<b>163</b>
REFERÊNCIAS .....	171
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ALUNOS EJA SEMIPRESENCIAL.....	178
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ALUNOS EJA PRESENCIAL .....	181
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO ALUNOS DO ENSINO MÉDIO .....	184
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	188
APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO ALUNOS DO PROEJA IFES <i>CAMPUS</i>	
<i>COLATINA</i> .....	189
APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA – PEDAGOGA PROEJA.....	193
APÊNDICE G – ROTEIRO GRUPO FOCAL.....	194
APÊNDICE H – CONVITE GRUPO FOCAL ALUNOS PROEJA.....	197
APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO PROFESSORES DO PROEJA IFES	
<i>CAMPUS COLATINA</i> .....	198
ANEXO I.....	202
ANEXO II .....	203
ANEXO III.....	204
ANEXO IV.....	206
ANEXO V.....	207
ANEXO VI.....	208



## 1 ENTRELACANDO NARRATIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Com o intuito de apresentar os resultados deste estudo, este texto foi sendo construído a partir de minhas experiências surgidas no convívio com sujeitos jovens e adultos. Entretanto, se a experiência é algo que “nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca [...], um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova [...], uma paixão”, como afirma Larrosa (2002, p. 21), relato, também, neste texto acadêmico, algumas inquietações que me perseguiram e/ou perseguem enquanto professora e pesquisadora da Educação de Jovens e Adultos.

Antes, porém, de mencionar as inquietações que me impulsionaram a desenvolver tal estudo, e que, de certo modo, revelam parte de mim, ressalto um questionamento feito por Fischer (2005, p. 117), por este fazer parte do momento de construção de meu texto: “podemos (e devemos) escrever a nós mesmos no texto científico?”

A questão supracitada perseguiu-me durante boa parte de minha produção. Opto por evidenciá-la, aqui, por acreditar que tal reflexão acompanha muitos pesquisadores – sujeitos formados e transformados por experiências, impressões e vivências, abertos à própria transformação – e por compreender, assim como Fischer, que

[...] a escrita será tanto mais marcada por vida e pulsação quanto mais puder dar conta, honestamente, de um mínimo de sólidas referências de herança intelectual, referências que aparecerão no texto como parte constitutiva de uma experiência intransferível do pesquisador com as figuras (autores, obras) que lhe povoaram e povoam a trajetória acadêmica, profissional e pessoal, que lhe conferiram e conferem, inclusive, um modo de pertencimento a uma época, a um dado ambiente intelectual (FISCHER, 2005, p.124).

Portanto, este texto científico, além de dialogar com os autores que discutem a temática por mim abordada, também evidencia situações vivenciadas por uma professora e pesquisadora da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desse modo, o uso intencional da primeira pessoa do singular em partes deste texto demonstra e

descreve a “experiência intransferível” de pesquisadora – momento em que escrevo a mim mesma no texto científico (FISCHER, 2005, p. 124).

As contribuições originadas por este estudo foram organizadas em oito capítulos. No primeiro capítulo, relato o interesse que me levou a estudar e pesquisar o campo da Educação de Jovens e Adultos, que foi surgindo a partir de minhas experiências e vivências junto aos sujeitos da EJA. Nesse percurso, fui envolvida por questões que me instigaram a prosseguir investigando as trajetórias desses sujeitos, as quais, de alguma forma, foram se entrelaçando no caminhar da pesquisa que ora apresento.

No segundo capítulo, apresentamos a metodologia que direcionou este estudo – pesquisa com enfoque qualitativo que se realizou por meio de um estudo de caso –, que teve como lócus três escolas, em âmbito estadual e federal, que ofertam a EJA em nível de ensino médio no município de Colatina – ES.

Como estudante de Pós-Graduação *lato sensu* tive a oportunidade de explorar e conhecer pesquisas concluídas e em andamento vinculadas ao foco deste estudo. Esse movimento se acentuou inicialmente no primeiro semestre do curso de Mestrado em Educação, em cumprimento às exigências da disciplina Metodologia da Pesquisa I, e se estendeu durante todo o curso. Esse relatório é apresentado no capítulo 3, sob o título *O OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA: MOVIMENTO, ENVOLVIMENTO, ESCOLHAS E DESCOBERTAS*, em que foram privilegiadas pesquisas<sup>1</sup> sobre o Proeja consideradas relevantes para o trabalho.

Prosseguindo, nos capítulos 4 e 5, toma lugar a abordagem do referencial teórico que subsidiou a construção da pesquisa. Para tal, foi feito um resgate das funções atribuídas à Educação de Jovens e Adultos, abordando os diferentes contextos em que essa modalidade de ensino foi se constituindo. Especificamente, colocamos em questão uma das funções que atravessa a história da Educação de Adultos – a suplência – e que convive ainda hoje com as atuais funções atribuídas à EJA, de modo especial a função reparadora da dívida histórico-social para com essa população e na perspectiva do direito à educação. Toma lugar também, nesses

---

<sup>1</sup> Ao final do texto, em anexo, encontram-se informações acerca de pesquisas concluídas e em andamento, realizadas no Proeja.

capítulos, a reflexão da função da educação profissional atribuída à EJA a partir de Lourenço Filho (1945) e suas vinculações aos projetos de desenvolvimento do país. Dialogamos, ainda, com a produção teórica do campo trabalho e educação, centrando algumas reflexões acerca da implementação do Proeja e a inclusão dos alunos da Educação de Jovens e Adultos na rede federal, em interlocução com autores que tematizam os processos de exclusão e inclusão escolar.

Os dados obtidos por meio desse estudo, cuja análise e discussão constam no sexto e sétimo capítulos, trazem dados acerca da oferta da EJA no município de Colatina, como responsabilidades das redes municipal, estadual e federal, especialmente a oferta da educação profissional integrada à educação básica para a modalidade EJA, no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) *Campus* Colatina. Prosseguindo, caracterizamos o perfil dos alunos das escolas estaduais e buscamos diálogos sobre o Proeja nessas instituições. A pesquisa se estendeu para o Ifes *Campus* Colatina, envolvendo alunos e professores do Proeja, além da pedagoga do curso.

Para finalizar o presente estudo, são feitas as considerações finais que evidenciam: a forte marca da suplência como um modelo de oferta da rede estadual no município, que acaba por se constituir como a opção de formação buscada pelos alunos, para concluírem o ensino médio de forma mais rápida; que a oferta do ensino médio integrado no Proeja do Ifes *Campus* Colatina, além de ser ínfima, tem, no seu percurso, interditado o acesso dos alunos com trajetórias descontínuas de formação e colocado a necessidade de se aprofundar estudos sobre a qualidade dessa oferta, para os alunos da EJA, tendo em vista a considerada excelência da instituição federal.

## 1.1 COMO TUDO COMEÇOU... PRIMEIRAS INQUIETAÇÕES

Ler... Escrever... Contar... O que representam tais ações para pessoas analfabetas que vivem num mundo letrado? Que dificuldades enfrentam e quais desafios superam? Muitas pessoas têm uma percepção abstrata desses sujeitos, já que o reconhecimento de sua existência ocorre somente quando mencionada a situação

do analfabetismo no Brasil, por meio de números e índices das pesquisas. Para outros, esses sujeitos têm nome, família, profissão, vida social, cor, cheiro... São brasileiros que não tiveram seu direito à escolarização garantido. Alguns retornam às escolas, após longo período afastados dos bancos escolares; outros sequer ousam retornar.

O direito social – Educação – ainda não é assegurado a milhares de pessoas em nosso país que possuem, dentre tantos desafios, o de conviver, trabalhar, se manter e sobreviver sem usufruir do acesso ao conhecimento escolarizado. São pessoas analfabetas ou pouco escolarizadas que “desistiram” da escola por motivos diversos: trabalho, condição financeira, dificuldade de locomoção, dificuldade de aprendizagem... e que hoje, anos após, ainda veem a escola como algo que não lhes pertence. Algo a que não têm direito. Como se toda essa situação dependesse exclusivamente de seu fracasso, de sua escolha. Quem nunca se deparou com um jovem, adulto ou idoso que traz, em suas memórias, recordações de como era estar ou não na escola?

Histórias contadas por esses cidadãos analfabetos, iletrados ou pouco escolarizados, vistos, muitas vezes, apenas como mais um, dentre tantos. Histórias que são construídas e que transformam esses sujeitos comuns, desconhecidos, em pessoas que possuem particularidades e que, apesar da falta de escolarização, sempre estiveram em processo de formação, seja na família, em instituições religiosas, no trabalho ou em outros locais.

Ouso apresentar, de maneira breve, um desses sujeitos, embora consciente de que tantos outros se fazem presentes em nosso dia a dia, já que, de acordo com informações do Censo de 2010, divulgadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), há ainda 13,9 milhões de brasileiros, com 15 anos ou mais, analfabetos. Valcir João Tinelli, 58 anos, brasileiro, analfabeto, trabalhador, eleitor, pai de família. Meu pai. Sujeito de poucas palavras que, conquanto tenha frequentado a escola, na infância, por dois anos, sempre afirmou ser analfabeto e ter “desistido” de estudar porque “a cabeça era dura, não conseguia aprender”. Mesmo tendo uma relação de “aparente fracasso” com a escola, nunca permitiu que seus

três filhos tivessem destino semelhante ao seu. A escola não era lugar para ele, mas para seus filhos, pois “estava velho”. Sobre esse fato, Paiva explicita que:

Quando se pensa a educação de crianças, admitir o seu não atendimento causa perplexidade e não resta qualquer dúvida a ninguém que este direito tem de ser cumprido. Nenhum cidadão não escolarizado optaria, em sã consciência, por escolher primeiro por sua educação, em detrimento da educação de seus filhos (PAIVA, 2009, p. 146).

O convívio com uma pessoa analfabeta impulsionou minha escolha por ser professora, embora consciente de que, provavelmente, não conseguiria mudar a situação do analfabetismo de meu pai. Entretanto, era de se esperar que ele (meu pai) pensasse na própria educação, após ter conseguido proporcionar para mim e para os meus irmãos o que não lhe foi possível em relação à escolarização. Sobre os cidadãos não escolarizados, Paiva afirma que:

Somente quando conseguem assegurar o que para eles não foi possível, é que se dispõem a pensar na própria educação, o que frequentemente implica um longo tempo e adiantamentos constantes, uma vez que a essa garantia sucedem-se e acoplam-se outras, todas relativas a não viver a situação humilhante de ser pobre, analfabeto, excluído (PAIVA, 2009, p. 146-147).

No entanto, minha trajetória como professora seria marcada pela contradição: uma professora da Educação de Jovens e Adultos, filha de pai analfabeto. Para muitos, uma situação quase inaceitável... Para outros, uma opção profissional que foi se definindo no contato com esse sujeito. Enfatizo o que nos diz Freire (2001, p. 42): “na verdade, não nasci marcado para ser professor a esta maneira, mas me tornei assim na experiência de minha infância, de minha adolescência, de minha juventude”.

Entretanto, o fato de um adulto trabalhador, pai de família, depender, em algumas situações, do auxílio de seus filhos para (con)viver em uma sociedade letrada me intrigava, mesmo consciente de que, conforme nos diz Brandão (1985, p. 7), “ninguém escapa da educação”. O aprender ao longo da vida, segundo o autor,

[...] se faz em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação.

A oportunidade de trabalhar – aprendendo, ensinando e convivendo – com pessoas jovens e adultas já alfabetizadas, ocorreu no final de 2005, ao tornar-me professora efetiva do Estado do Espírito Santo. O meu caminhar como professora, desde aquele ano, foi marcado pelo contato diário com sujeitos jovens, adultos e idosos. A escola, situada no município de Colatina, é destinada exclusivamente a esses sujeitos em busca de escolarização e/ou formação, que oferta a EJA de forma semipresencial<sup>2</sup> e atende alunos não apenas de Colatina, mas de diversos municípios próximos, inclusive jovens e adultos da zona rural.

Todavia, faltava-me não apenas a experiência para trabalhar com esses alunos tão diversos, mas também a formação para atender às suas especificidades. Sentia-me incomodada em trabalhar em uma instituição da EJA sem nunca ter, ao menos, participado de um curso de formação – inicial ou continuada – sobre essa modalidade de ensino. Sobre a formação de professores, Freire (2001, p. 37) reitera que “a melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática”.

Concluí minha licenciatura plena em Letras no ano de 2002, mas a primeira oportunidade de formação para a educação de jovens e adultos surgiu apenas em 2008, por meio de um curso de Pós-Graduação ofertado pelo atual Ifes *Campus* Colatina. O curso era destinado à formação de professores para atuarem no Proeja, inicialmente instituído na Rede Federal e que seria estendido às redes Estaduais e Municipais. A partir do ingresso no curso, já não me sentia mais apenas uma professora da EJA. Iniciei meu percurso como pesquisadora dessa modalidade de ensino. Algo ainda mais apaixonante!

Tentando retratar parte do momento em que iniciei meu percurso como pesquisadora da EJA, retomo o que Fischer nos provoca a pensar na interlocução com outros pesquisadores. De acordo com a autora:

---

<sup>2</sup> Tipo de oferta do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos. Não são exigidos 75% de frequência e há flexibilidade de horários.

Que possamos, diante dos livros, das palavras de alguns autores, dizer, escrever, pensar sobre – aquilo que ali nos seduz, que nos faz vibrar, que nos encoraja a uma certa audácia de pensamento sobre o presente que vivemos, sobre o tema de pesquisa pelo qual nos apaixonamos, sobre a inquietação que nos mobiliza a realizar esta ou aquela investigação, sobre um determinado problema, sobre o que “vai mal” no campo da educação e a respeito de que se faz urgente perguntar (FISCHER, 2005, p. 122).

Durante o curso de especialização, depoimentos de alguns professores do Proeja que cursavam a pós-graduação permitiram-me obter informações acerca do público-alvo a que se destinava o programa, naquele ano. Incomodava-me saber que muitos alunos com ensino médio completo retornavam à escola não somente em busca de formação técnica, mas também da formação básica pela qual passaram em outras instituições. Essa informação me intrigava, naquele momento, a ponto de, constantemente, contrapor duas realidades: a de jovens e adultos que ainda não tinham concluído a educação básica e a de outros jovens e adultos que estavam cursando novamente esta etapa.

Interessava-me conhecer, naquele estudo, o motivo pelo qual sujeitos com escolarização básica completa retornavam à instituição federal para refazer o ensino médio por meio do Proeja. Ao final da pesquisa surgiram novas inquietações que me impulsionaram a prosseguir pesquisando, desta vez com o olhar voltado para compreender por que os sujeitos que, conformando um segmento para o qual o Proeja se volta, estariam fora do acesso a esse curso.

Foi então que decidi por esta investigação, uma vez que a temática integra os interesses do Grupo de Pesquisa Proeja/Capes/Setec/ES, no qual compartilho a responsabilidade de acompanhamento da implementação do Programa.

## 2 O PROBLEMA DA PESQUISA – CAMINHOS PERCORRIDOS

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.  
 Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro.  
 Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando.  
 Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.  
 Pesquisa para constatar, constatando, intervenho,  
 Intervindo, educo e me educo.  
 Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.  
 Paulo Freire (1996)

Antes de apresentar o problema que norteou esta investigação, opto por trazer alguns dados revelados por meio da pesquisa realizada no curso de especialização, por considerar que estes foram determinantes para a escolha do problema de pesquisa atual.

O estudo<sup>3</sup> realizado com alunos do Ifes *Campus Colatina* evidenciou que, naquele período – 2008/2009 –, aproximadamente 60% dos alunos que responderam ao questionário, num universo de 107 estudantes, possuíam formação básica completa e, mesmo assim, se dispuseram a refazer essa etapa por meio do Proeja.

Além do exposto acima, informações obtidas por meio da aplicação de questionários<sup>4</sup> aos alunos que cursavam o Proeja no Ifes *Campus Colatina*, em 2010, permitiram-me verificar que a realidade descrita anteriormente se mantinha, naquele momento, já que o curso era composto, em sua maioria – 65% - por sujeitos que já tinham concluído o ensino médio.

---

<sup>3</sup> Monografia intitulada *As contribuições do Proeja para alunos com Ensino Médio concluído do Ifes Campus Colatina*, sob a orientação da professora Désirée Gonçalves Raggi, apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de especialista em Educação Básica Integrada à Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, do Instituto Federal do Espírito Santo.

<sup>4</sup> A aplicação dos questionários teve como objetivo pesquisar a inclusão dos alunos do Proeja na sociedade digital e, para isso, fez-se necessário conhecer o perfil dos alunos que compõem o curso. A pesquisa foi realizada pelas mestrandas Monica Costa Arrevabeni e Kênia Cristina Tinelli Guimarães e envolveu 108 alunos, no universo de 143 que fazem/faziam os cursos do Proeja no Ifes *Campus Colatina*. O interesse partiu de uma proposta de atividade – produção de um artigo – da disciplina Tópicos I em Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, ministrada pela professora Edna Castro de Oliveira, no 1º semestre de 2010. O texto final – artigo –, além de cumprir com as exigências da disciplina do curso do mestrado, foi apresentado na Anpae Nordeste, sessão de Comunicação Oral.



Novamente, a realidade apresentada me intrigava, fazendo-me questionar onde estariam os outros alunos da EJA – sujeitos para os quais a proposta do Proeja se volta.

Essa realidade também estava sendo observada em outras instituições federais do Estado. Estudos realizados por Machado e Oliveira, envolvendo o Ifes *Campus* Vitória, apontaram

[...] uma presença bastante significativa de jovens com ensino médio completo que ingressaram no Proeja, constituindo assim o que podemos considerar uma distorção da proposta do Programa voltado para a escolarização de jovens e adultos com ensino fundamental completo (MACHADO; OLIVEIRA, 2012, p. 51).

Em meio a reflexões e questionamentos, não com o intuito de obter respostas, mas o de conhecer a oferta da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, no município pesquisado, foram obtidas algumas informações sobre essa oferta na Secretaria Municipal de Educação, na Superintendência Regional de Educação de Colatina e na Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo. Essas informações serão descritas de maneira mais detalhada no capítulo 6, onde será apresentado o contexto da pesquisa.

De acordo com a Subgerência de Estatísticas Educacionais da Sedu<sup>5</sup>, conforme a data base<sup>6</sup> do Censo Escolar 2011, havia 1.147 alunos matriculados no ensino médio das escolas estaduais de Colatina, sendo 351 matrículas nas escolas com frequência obrigatória e 796 matrículas na instituição cuja frequência é semipresencial. Ressalta-se que nessa instituição, como o atendimento também se destina a alunos vindos de outros municípios, não foi possível precisar quantos alunos, do total mencionado acima, pertenciam ao município de Colatina.

Essas informações e outras obtidas por meio da pesquisa de especialização fizeram com que eu mantivesse minha problemática de estudo, tomando para investigação a

---

<sup>5</sup>Informações passadas à pesquisadora por email, tendo o contato sido feito através do Fale Conosco, no site da Sedu. Disponível em <<http://www.educacao.es.gov.br/default.asp>>. Acesso em: 02 jul. 2012.

<sup>6</sup> Mês de maio de 2011.

seguinte questão: *Que fatores vêm impedindo/dificultando a inclusão de alunos com formação básica incompleta no Proeja, do Ifes Campus Colatina?*

Para a concretização desta pesquisa, alguns objetivos foram, inicialmente, traçados e estão dispostos a seguir.

## 2.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

O presente estudo teve como objetivo geral levantar junto aos jovens e adultos trabalhadores e trabalhadoras as razões que lhes têm impedido/dificultado o acesso ao Proeja ofertado pelo Ifes *Campus Colatina*. Em relação aos objetivos específicos, este estudo se propôs:

1. Descrever o perfil dos alunos do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos de duas escolas estaduais no município de Colatina para identificar as razões pelas quais esses sujeitos, com formação básica incompleta, optam pela modalidade EJA ao invés de ingressarem no Proeja.
2. Verificar como a forma de ingresso dos alunos ao Proeja vem contribuindo para a (não) inclusão desses sujeitos no programa, no município de Colatina.
3. Investigar de que maneira os alunos que cursam o Proeja sentem-se incluídos no processo ensino-aprendizagem da instituição.
4. Verificar como se dá a relação entre os alunos que não possuem ensino médio completo e aqueles que já possuem formação básica concluída, ambos frequentando a mesma sala de aula do Proeja, e como lidam com a heterogeneidade da turma.

## 2.2 O CAMINHAR DA PESQUISA: ESCOLHAS

Como já mencionado, a problemática deste estudo foi se construindo muito antes da pretensão de realizá-lo. Essa construção, uma mistura de inquietações e desejo por descobertas, fez-me sentir, inicialmente, como observadora do diálogo entre os personagens Alice e o Gato, do clássico de Lewis Carroll, em que a menina questiona, diante de dois caminhos, qual seria o correto. O Gato, antes de respondê-la, faz outro questionamento, querendo saber aonde Alice pretendia chegar. A menina disse que não se importava muito para onde estava indo. Dessa forma, o Gato afirma, sem hesitar, que não importava, então, o caminho que ela seguisse, já que para quem não sabe aonde quer ir, qualquer caminho serve<sup>7</sup>.

Iniciamos buscando um caminho metodológico que nos permitisse, inicialmente, conhecer os sujeitos que frequentavam a EJA no município de Colatina, considerada esta etapa uma fase exploratória da pesquisa. Para tanto, escolhas tiveram que ser feitas para iniciar nossa trajetória, dando prosseguimento ao estudo que nos propusemos a realizar.

A opção por uma pesquisa com enfoque qualitativo, neste estudo, justifica-se tendo como referência os estudos de Gamboa (1995). Segundo o autor, a pesquisa qualitativa proporciona a “busca de novas alternativas para o conhecimento de uma realidade tão dinâmica e polifacética como a problemática estudada” (GAMBOA, 1995, p. 61). Entretanto, o autor nos faz refletir sobre a “questão da qualidade da pesquisa”, ao afirmar que esta questão

[...] depende mais da lógica das articulações das formas de abordar os problemas e, dos processos da elaboração das respostas para esses problemas, das formas de compreender a ciência e a produção do conhecimento, que das escolhas técnicas (GAMBOA, 2003, p. 403).

Gamboa prossegue em suas afirmações sobre a qualidade da pesquisa quando diz que são comuns, nessas pesquisas,

[..] a abordagem dos problemas prementes da realidade, a clareza na formulação das perguntas e o rigor na construção das respostas que

---

<sup>7</sup> Trecho retirado da obra *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, tradução de Maria Luíza X. de A. Borges (2009, p. 76-77).

permitem a elaboração de um diagnóstico exaustivo sobre essa realidade (GAMBOA, 2003, p. 404).

Em relação ao diagnóstico sobre a realidade a que se refere Gamboa, a proposta do estudo não se restringiu à busca por respostas para a problemática investigada, mas buscou a compreensão dessa problemática visando à sua transformação (GAMBOA, 2003, p. 403).

Antes, porém, de apresentar o percurso metodológico, indicando as escolhas dos instrumentos de coleta, buscamos compreender não somente as características de uma abordagem qualitativa, mas o papel e a atuação do pesquisador que opta por este tipo de pesquisa, tendo como referência os estudos de Bogdan e Biklen (1994).

De acordo com esses autores, uma das características da investigação qualitativa é que “a fonte *directa* de dados é o ambiente natural [...] e os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem”. Os investigadores qualitativos, conforme os autores, ao visitarem os locais de estudo, valorizam o contexto, pois “o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-48).

Os autores apontam outras características da investigação qualitativa ao afirmarem que essa investigação é “sempre descritiva”, que os investigadores qualitativos “interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”, que “tendem a analisar os seus dados de forma indutiva” e se interessam pelo “modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas”, valorizando, portanto, o significado (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48-50).

Bogdan e Biklen (1994, p. 51) afirmam, também, que “os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação”. Esses autores recorrem aos estudos de Psathas (1973), que aponta o objetivo dos pesquisadores aos questionarem os sujeitos: perceber “aquilo que *e/les* (os sujeitos) experimentam, o modo como *e/les* interpretam as suas experiências e o modo como *e/les* próprios estruturam o mundo social em que vivem”. Para finalizar, os autores evidenciam que:

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa *reflecte* uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Além das contribuições de Bogdan e Biklen usadas para compreender as características da investigação qualitativa, recorreremos a esses autores para justificar a tipologia da pesquisa. Na verdade, em observância à temática da investigação, ao problema e objetivos propostos, situados em um contexto específico, esta pesquisa foi se definindo como um estudo de caso. Para melhor compreensão deste tipo de estudo, Bogdan e Biklen afirmam que o estudo de caso “pode ser representado como um funil”. Segundo os autores:

O início do estudo é representado pela extremidade mais larga do funil: os investigadores procuram locais ou pessoas que possam ser objecto do estudo ou fontes de dados e, ao encontrarem aquilo que pensam interessar-lhes, organizam, então, uma malha larga, tentando avaliar o interesse do terreno ou das fontes de dados para os seus objectivos. Procuram indícios de como deverão proceder e qual a possibilidade de o estudo se realizar (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 89).

Esses autores prosseguem em suas afirmações e detalham como é a atuação dos pesquisadores no momento em que os dados são recolhidos. De acordo com eles, os investigadores:

Começam pela recolha de dados, revendo-os e explorando-os, e vão tomando decisões acerca do objectivo do trabalho. Organizam e distribuem o seu tempo, escolhem as pessoas que irão entrevistar e quais os aspectos a aprofundar. [...] À medida que vão conhecendo melhor o tema em estudo, os planos são modificados e as estratégias seleccionadas. Com o tempo acabarão por tomar decisões no que diz respeito aos aspectos específicos do contexto, indivíduos ou fonte de dados que irão estudar. [...] De uma fase de exploração alargada passam para uma área mais restrita de análise dos dados coligidos (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 89-90).

Após a definição do tipo de pesquisa, sinalizamos, a seguir, algumas escolhas feitas a partir dos objetivos propostos para a investigação, no que se refere ao campo da pesquisa e aos instrumentos que contribuíram para a condução deste processo.

Ressaltamos que as etapas da pesquisa só se concretizaram após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo, em atendimento às exigências<sup>8</sup> da instituição pesquisada, no primeiro semestre de 2012.

### **2.2.1 No campo de pesquisa: sujeitos envolvidos e instrumentos utilizados**

Sendo uma pesquisa de enfoque qualitativo, que recorreu a dados quantitativos durante a análise dos resultados, e que se realizou por meio de um estudo de caso, apresentamos, a partir da problemática de estudo e dos objetivos traçados, o campo de pesquisa, os sujeitos e os instrumentos utilizados para a coleta e produção dos dados.

O estudo envolveu três instituições escolares no município de Colatina: uma escola estadual que oferta a EJA de forma presencial, um Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos, cuja oferta é semipresencial, e uma instituição federal.

A escola estadual cuja oferta da EJA é de forma presencial situa-se no centro da cidade e atende, além dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, alunos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, funcionando nos três turnos. O turno matutino é destinado, exclusivamente, aos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, no vespertino estudam alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e o noturno oferta a EJA, desde as séries iniciais até o ensino médio, sendo alguns alunos dessa modalidade – ensino médio – os sujeitos da pesquisa, nessa instituição. A escolha pela escola se deu, inicialmente, pela oferta da Educação de Jovens e Adultos de forma presencial, no noturno, e por estar localizada no centro da cidade, ou seja, em um local de fácil acesso aos alunos.

---

<sup>8</sup> O contato com a escola estava sendo feito desde 2011, entretanto a pesquisa não se realizou naquele ano letivo devido à greve no Instituto Federal. No retorno às aulas em fevereiro de 2012, conforme combinado para iniciar a pesquisa, foi exigida a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Ifes. Após alguns tensionamentos devido à mudança na forma de cadastrar os projetos (através do *site* da Plataforma Brasil), o projeto de pesquisa foi submetido também ao CEP da Ufes em abril de 2012 e aprovado no mesmo mês. Dessa forma, a pesquisa se realizou no *Campus* Colatina nos meses de maio, junho e agosto. Esse atraso para iniciar o estudo impediu que fossem feitas observações nas salas de aula do Proeja, conforme pretensão inicial.

A escola que oferta a EJA de maneira semipresencial, geralmente (re)conhecida como “antigo supletivo”, situa-se em um bairro próximo ao centro da cidade e atende a alunos exclusivamente da EJA. Além de receber alunos de diversas localidades da cidade, se fazem presentes estudantes de municípios próximos e também da zona rural.

Há, nessa instituição, sujeitos que ingressam na alfabetização, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio e que podem optar em qual(is) turno(s) frequentarão as aulas, tendo em vista a oferta semipresencial e a flexibilidade de horários.

A opção por essa escola como campo de pesquisa justifica-se por ofertar a EJA de forma semipresencial, por atender alunos de diversas localidades e, especialmente, por ter sido a escola onde atuei como professora durante cinco anos, permitindo, assim, que o contato com os sujeitos dessa instituição fosse sendo construído juntamente com minha experiência profissional de ser professora da Educação de Jovens e Adultos.

A terceira escola onde se realizou a pesquisa é uma instituição federal – Instituto Federal do Espírito Santo *Campus* Colatina, que oferta, além do ensino médio integrado ao técnico na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (de forma presencial), cursos técnicos integrados ao médio, pós-médio e cursos superiores. Essa instituição foi inaugurada no município de Colatina em 13 de março de 1993, sendo a primeira Unidade de Ensino descentralizada. Com a publicação da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, passa a integrar um dos *Campi* do Ifes.

Após delimitarmos o campo da pesquisa, apresentamos os instrumentos utilizados para a concretização deste estudo - aplicação de questionários, realização de entrevistas, realização de grupo focal e análise documental –, juntamente com os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Para conhecermos o perfil dos alunos das instituições estaduais que ofertam a EJA em Colatina, selecionamos, como primeiro instrumento de coleta de dados (fase exploratória), a aplicação de questionários (Apêndices A e B). Essa opção foi feita, especialmente, por este instrumento permitir a obtenção de dados de uma maneira confiável e rápida.

Na instituição cuja oferta é garantida de maneira obrigatória (EJA presencial<sup>9</sup>), foram envolvidas, no primeiro momento da pesquisa, todas as cinco turmas do ensino médio que frequentavam a escola no primeiro semestre de 2011, totalizando 121 questionários.

Entretanto, no segundo semestre do corrente ano, houve o ingresso de alunos da EJA na escola, devido à organização curricular da modalidade (matrículas semestrais). Assim, em dezembro de 2011, participaram, também, da primeira etapa da pesquisa, 29 alunos<sup>10</sup>. Portanto, a primeira etapa da pesquisa envolveu 150 alunos do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos na referida escola.

Utilizando o mesmo procedimento relatado anteriormente e tendo o mesmo objetivo, iniciamos a pesquisa com estudantes do ensino médio que cursavam a EJA semipresencial<sup>11</sup>. Entretanto, pelo tipo de oferta, a dificuldade de aplicar os questionários aos alunos foi maior, visto que muitos deles frequentavam mais de um turno na escola. Assim, fez-se necessário o retorno à instituição em diversos momentos, além da colaboração dos professores da escola para distribuírem e recolherem os questionários. Sem esse auxílio dos professores, carinhosamente chamados de ex-colegas de trabalho, seria pouco provável o retorno de 85 questionários, no total de 120 distribuídos<sup>12</sup>.

Ressaltamos que a opção por traçar o perfil dos alunos da EJA de duas escolas estaduais do município de Colatina, aplicando questionários ao maior número possível de estudantes, justifica-se pelo desejo inicial de conhecer esses sujeitos e compreender suas escolhas por estudarem naquelas instituições, cuja conclusão do ensino médio permite somente formação básica.

---

<sup>9</sup> Estamos nos referindo ao termo EJA presencial para indicar uma instituição estadual que oferta a Educação de Jovens e Adultos, no noturno, cuja finalização do ensino médio ocorre em três semestres.

<sup>10</sup> Esses alunos pertenciam tanto a duas turmas que iniciaram suas atividades no segundo semestre de 2011 quanto às demais cuja pesquisa ocorreu no primeiro semestre. Eram alunos que não haviam participado da pesquisa anteriormente por não estarem matriculados na escola ou presentes nos dias em que os questionários foram aplicados pela primeira vez.

<sup>11</sup> O termo EJA semipresencial refere-se a um Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos, antigo Centro de Estudos Supletivos.

<sup>12</sup> Esses questionários foram entregues aos alunos do ensino médio no período de fevereiro a maio de 2011 e nos meses novembro e dezembro do mesmo ano. Como a instituição atende alunos exclusivamente da EJA, de forma semipresencial, e recebe matrículas (matrículas novas e retornos) de alunos durante todo o ano, não havia um número exato de alunos que estavam frequentando ou iriam frequentar o ensino médio e, por isso, optamos pela entrega de 120 questionários.



Após isso, foram investigadas, junto aos alunos das escolas estaduais supracitadas, também com a aplicação de questionários (Apêndice C), as razões que levam/levaram esses alunos a optarem pela EJA e concluírem sua formação básica nas referidas instituições, ao invés de frequentarem o Proeja. Para tanto, buscamos conhecer o que os alunos sabiam sobre o programa e sua intenção em frequentar um curso que permite formação profissional integrada à EJA.

A segunda etapa da pesquisa, que também foi realizada nas escolas estaduais, teve a participação de 70 alunos da escola cuja frequência é presencial<sup>13</sup> e 50 alunos da EJA semipresencial<sup>14</sup>, e estabeleceu diálogos com os alunos questionando-os sobre o conhecimento que tinham sobre a existência do Proeja.

Tendo o interesse de conhecer a oferta da EJA em Colatina, foram realizadas entrevistas com as coordenadoras responsáveis pela EJA, representando a Secretaria Municipal de Educação<sup>15</sup> do município e a Superintendência Regional de Educação<sup>16</sup>, seguindo o roteiro em anexo (Apêndice D). Buscamos, ainda, informações acerca dessa oferta no *site* da Secretaria de Estado da Educação e também fizemos contato com a Subgerência de Estatísticas Educacionais da Sedu, visto que no *site* institucional havia somente informações sobre o Censo Escolar de 2010.

Na instituição federal onde há a oferta do Proeja, foi realizada uma pesquisa em documentos da instituição (PPI, PDI, matriz curricular dos cursos Proeja – Segurança do Trabalho e Comércio – e projeto do curso Técnico em Comércio), além dos editais do processo seletivo dos cursos Proeja, para verificar como a forma

---

<sup>13</sup> Os questionários foram aplicados no segundo semestre de 2011, no final do ano letivo. Desse total de alunos, 50 também responderam ao primeiro questionário (1ª etapa).

<sup>14</sup> Os questionários foram entregues e recolhidos no final do ano letivo de 2011 e também nos meses de fevereiro a abril de 2012. Novamente, contamos com o envolvimento dos professores que nos ajudaram na entrega, aplicação e recolhimento dos questionários. Nessa instituição, somente 5 alunos também responderam ao primeiro questionário, embora algumas tentativas tivessem sido feitas por email.

<sup>15</sup> A entrevista com a coordenadora foi realizada em abril de 2011 e, para atualizar as informações acerca da oferta da EJA, foi feito contato telefônico e por *email* com a coordenadora, em fevereiro e março de 2012, e um encontro com a Secretária Municipal de Educação de Colatina, em abril de 2012.

<sup>16</sup> Entrevista realizada, em maio de 2011, com uma das técnicas responsáveis pela coordenação da EJA, na SRE, e que trabalha na Equipe da Diversidade – Ejud. Algumas das questões que seriam abordadas no encontro foram passadas com antecedência à técnica para que a mesma pudesse levantar as informações solicitadas.

de ingresso dos alunos no curso estava contribuindo para a (não) inclusão desses sujeitos no programa.

Houve, ainda, nessa escola, a aplicação de um questionário a 52 alunos (Apêndice E) de todas as turmas do Proeja, com o objetivo central de identificar os meios pelos quais esses alunos foram selecionados para frequentarem a instituição, verificando se havia fatores que estavam dificultando a inclusão dos alunos no curso.

Nessa instituição, foi realizada, também, uma entrevista (Apêndice F) semiestruturada com a pedagoga do curso. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 134), a entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Após a análise dos questionários, foi realizado um grupo focal (Apêndice G) com alunos do Proeja. O convite (Apêndice H) foi feito a 20 alunos, que foram selecionados a partir dos critérios *formas de ingresso no curso (processo seletivo) e formação básica completa ou incompleta*. A discussão, que contou com a participação de 09 alunos, teve como foco investigar se as formas de ingresso no curso (des)favorecem a inclusão dos alunos no programa, além da intenção de constatar como os alunos do Proeja se sentem incluídos na escola, e até que ponto a heterogeneidade das turmas, que possuem alunos com ensino médio completo, em sua maioria, pode ser positiva.

A escolha dessa técnica para a continuidade da coleta de dados foi impulsionada porque a interação entre o pesquisador e os participantes é o foco dessa técnica, além de permitir a obtenção de dados confiáveis e de maneira rápida (GATTI, 2005). Além disso, segundo a autora, quando o pesquisador utiliza a técnica Grupo Focal, “há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e por que pensam” (GATTI, 2005, p. 09).

Por isso, outro motivo impulsionador para a escolha dessa técnica é que, com a aplicação de questionários, foi possível obter respostas claras e objetivas acerca da temática abordada. No entanto, a relevância desse estudo exigia uma abordagem em que se pudessem compreender, também, os aspectos subjetivos relacionados aos anseios, escolhas, dificuldades, pensamentos, sentimentos e experiências

expressos pelos alunos, durante a discussão em grupo, e que contribuíram para a análise qualitativa dos resultados.

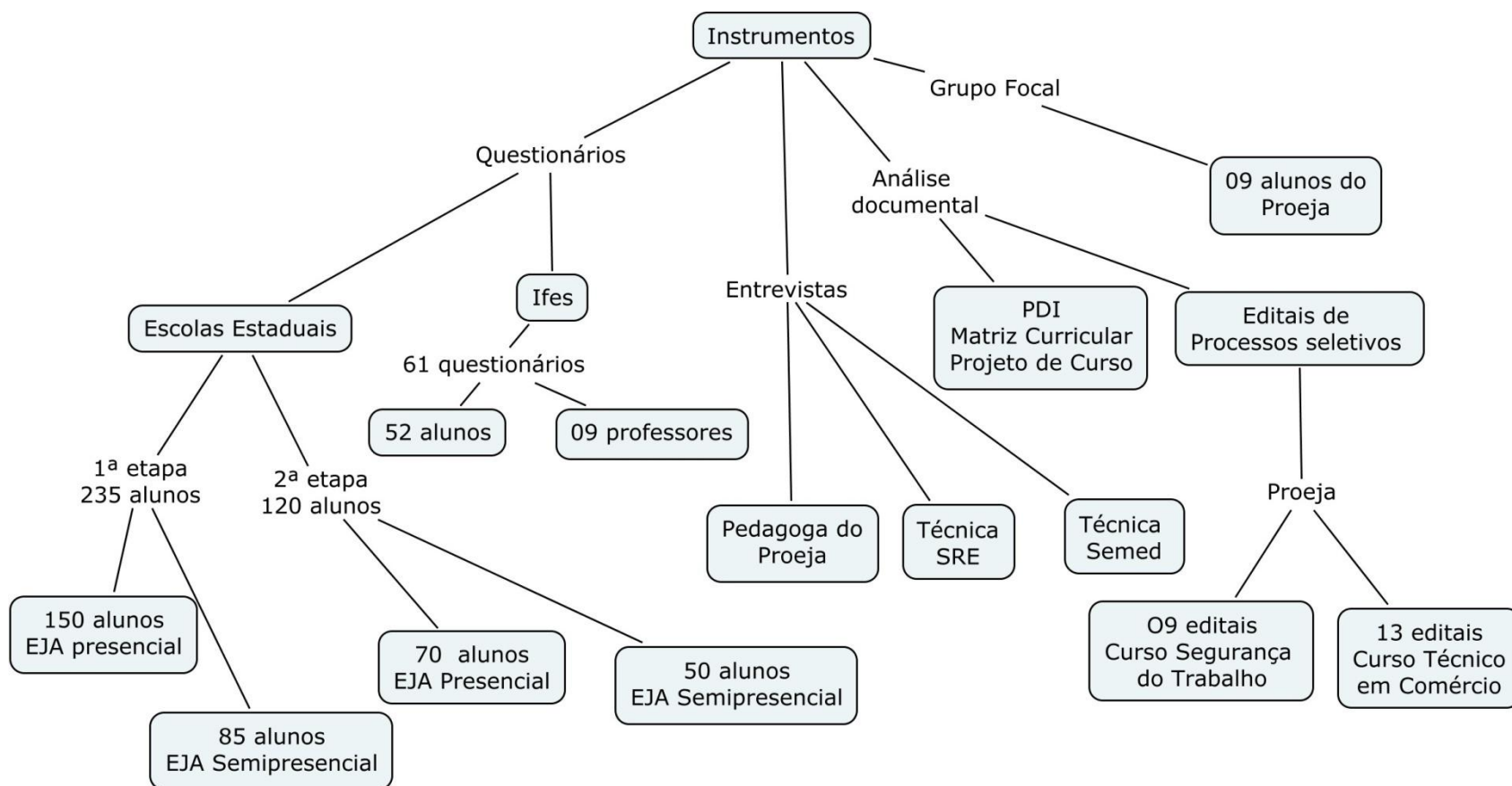
Além disso, houve a aplicação de questionários (Apêndice I) a 09 professores do Proeja, com o objetivo de estabelecer diálogos sobre o programa. Para tanto, buscamos averiguar, junto aos docentes, sua percepção de professor frente à implementação do Proeja na rede federal, inclusive sobre o acesso de alunos ao programa, além dos desafios que envolvem professores e alunos dessa política em construção. Embora o questionário contemple questões que envolvam a formação/relação do professor com a EJA, não tivemos o objetivo de traçar o perfil profissional desse sujeito.

Sobre o grupo focal, enfatizamos que a experiência de participar desse momento contribuiu ainda mais para compreendermos as questões que envolvem os sujeitos jovens e adultos quando retornam à escola e os impasses e tensionamentos que se produzem no interior da instituição. As angústias foram expressadas através de relatos e, na oportunidade, evidenciamos alguns desses relatos que enriqueceram os debates iniciados com a aplicação dos questionários aos alunos e professores. Diante do exposto, fizemos os cruzamentos dos dados durante as análises e exposição dos resultados, que serão apresentados nos capítulos 6 e 7.

Embora tenhamos reunido um denso *corpus* de análise pela mediação dos vários instrumentos já mencionados, optamos por fazer o tratamento dos dados de forma conjunta, buscando levantar os diferentes olhares dos sujeitos sobre o objeto de estudo.

Para a melhor compreensão dos instrumentos utilizados para a coleta e produção dos dados, assim como os sujeitos envolvidos, apresentamos, a seguir, um mapa conceitual que sintetiza as etapas desta pesquisa.

Figura 1 – Mapa Conceitual



### **3 O OLHAR SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA: MOVIMENTO, ENVOLVIMENTO, ESCOLHAS E DESCOBERTAS**

O conhecimento nos move e sua busca é algo apaixonante que, no processo, nos leva a pesquisar, conhecer, questionar, descobrir, aprender, partilhar, saber, envolver-se, revelar-se, movimentar-se. Estar viva!

Nesse movimento, sinto-me como na construção de um mosaico. Partes diversas, distintas e que se complementam sob muitos olhares. Quantos olhares! O mosaico não é junção das partes. Sua construção se dá na troca desses olhares, em que o “fazedor” do mosaico inspira-se, surpreende-se, molda, constrói, reconstrói. Nesse processo de criação e transformação, transforma-se. Dependendo do observador, a construção seria desconstruída. Transformada. Novas partes. Novo mosaico. Teria fim essa produção?

Ouso dizer que me apropriei do olhar de um mosaísta para iniciar minha busca por produções acadêmicas relevantes para o meu estudo. No envolvimento com essas produções, a dúvida: seria esta ou aquela pesquisa pertinente ao que me propunha a investigar?

Na tentativa de responder ao questionamento supracitado, busquei pesquisas da Ufes e de outras instituições que contemplassem o Proeja, pois este programa é o foco de meu estudo. Posteriormente, o olhar foi ampliado para pesquisas, também da Ufes, que envolvessem os sujeitos da EJA, pois essa modalidade é também objeto de investigação em meu estudo.

Durante esse processo de busca e construção, a relevância de minha pesquisa foi se evidenciando e a proposta inicialmente apresentada no projeto de seleção de mestrado foi se fortalecendo. Como não problematizar a (não) inclusão de jovens e adultos ao Proeja, se os estudos revelavam a necessidade de incursão no processo, tanto no acompanhamento da implementação do programa quanto na efetivação de suas propostas?

Portanto, a relevância deste estudo vai além de responder a questionamentos e inquietações pessoais e profissionais que foram se delimitando em minha trajetória

como professora e pesquisadora. Este estudo justifica-se, sobretudo, por poder contribuir para que sejam investigados e apontados alguns avanços e desafios que persistem na implementação de um programa voltado para a Educação de Jovens e Adultos, com ênfase na elevação da escolaridade com formação profissional.

Além disso, o Proeja, embora tenha sua oferta quase exclusiva na rede federal, teve a obrigatoriedade da ampliação dessa oferta, a partir de 2006, para as redes estaduais e municipais, especialmente por estar matriculada, nessas redes, a grande maioria dos alunos da EJA.

A primeira dissertação de mestrado analisada – *Socialização e educação profissional: um estudo do Proeja, Cefetes*, de Giovani Zanetti Neto – traz resultados de um estudo desenvolvido com alunos do Proeja, no Ifes Campus Vitória. A pretensão do trabalho, segundo o autor, foi estudar “como experiências de vida dos estudantes interagem com os processos de socialização desencadeados durante o período de formação escolar” (ZANETTI, 2009, p. 10).

A princípio, a escolha dessa dissertação para análise se deu simplesmente pela pesquisa ter sido desenvolvida no Proeja. Entretanto, a relevância da pesquisa para o meu estudo evidenciou-se, sobretudo, pela descrição dos sujeitos da pesquisa, mencionando, inclusive, um número significativo de alunos que já possuía formação básica completa, além de problematizar questões referentes à implementação do programa, na rede federal.

A segunda dissertação para análise, intitulada *O Ifes e a implementação de políticas públicas de inclusão social: o caso da Educação de Jovens e Adultos*, de Jamilda Alves Rodrigues Bento, também traz resultados do Proeja no Ifes Campus Vitória. Conquanto a pesquisa traga resultados reveladores e que merecem ser reconhecidos pelas instituições que ofertam o Proeja, destacarei um desses resultados evidenciados pela autora, por ser pertinente à minha proposta de estudo: a forma de divulgação dos cursos voltados aos alunos jovens e adultos, feita em forma de editais divulgados na internet e em jornais impressos. Os estudos de Bento (2009) revelaram que “os alunos da EJA tomam conhecimento dessa modalidade de ensino oferecido pelo Ifes através de pessoas conhecidas, sejam vizinhos, colegas de trabalho, amigos, entre outros”. Tal informação reitera minha inquietação em

levantar junto aos jovens e adultos trabalhadores e trabalhadoras as razões que lhes têm impedido/dificultado o acesso ao Proeja ofertado pelo Ifes *ampus* Colatina.

A terceira e última pesquisa intitulada *Da formação no curso de licenciatura em matemática de São Mateus-ES ao profissional da Educação de Jovens e Adultos*, de Gerliane Martins Cosme (2009), também foi objeto de minha análise. A autora evidencia, em seu estudo, um descaso do município pesquisado com a Educação de Jovens e Adultos. Os professores dessa modalidade desenvolvem/desenvolviam seu trabalho “quase que totalmente sozinhos, sem ou com muito pouca orientação dos órgãos competentes, ou de cursos de formação continuada” (COSME, 2009).

Reitero o que apontei no início de minha caminhada como professora da EJA: a falta de formação específica para atuar com a diversidade de sujeitos dessa modalidade me incomodava e exigia que, constantemente, minha prática fosse revisitada e aprimorada.

Para finalizar o mapeamento dos estudos sobre o Proeja, na Ufes, optei por relacionar a dissertação de mestrado e a tese de doutorado, defendidas no ano de 2010, e os estudos em andamento que contemplavam o Proeja, nesta instituição, especialmente por alguns dos pesquisadores serem membros do Grupo de Pesquisa Institucional Proeja/Capes<sup>17</sup>/Setec<sup>18</sup>. Assim, tive a pretensão de sinalizar algumas discussões que se fazem/fizeram presentes nesse Grupo de Pesquisa e que buscaram contribuir para a efetivação do Proeja como política pública.

Além disso, observamos que a partir do surgimento do Proeja se intensificaram os estudos na Educação de Jovens e Adultos na Universidade Federal do Espírito Santo, direcionadas não somente à implementação do programa na rede federal (em especial nos *Campi* Vitória, Itapina e Colatina), mas sua extensão como programa de formação continuada (Proeja-Fic), envolvendo os municípios da Serra e de São

---

<sup>17</sup>Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – agência governamental, vinculada ao MEC, cujo objetivo é promover a expansão e a consolidação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

<sup>18</sup> Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – possui, entre suas finalidades, planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política da educação profissional e tecnológica. Além disso, compete a essa Secretaria promover ações de fomento ao fortalecimento, à expansão e à melhoria da qualidade da educação profissional e tecnológica e zelar pelo cumprimento da legislação educacional no âmbito da educação profissional e tecnológica. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso ago. 2011.

Mateus. Enfatizamos, ainda, as pesquisas realizadas junto aos sujeitos da EJA no Proeja, abarcando também a Educação do Campo (seja na rede federal ou em assentamentos) e de alunos surdos. Outras temáticas foram exploradas nas pesquisas, conforme Quadro I (anexo).

Após o mapeamento dos estudos desenvolvidos sobre o Proeja, em nossa universidade, resolvi ampliar o olhar e buscar pesquisas concluídas e em andamento, da Ufes, cujos sujeitos investigados fossem alunos jovens e adultos não cursistas do programa, pois o campo de pesquisa que me propus a investigar não se restringe às instituições que ofertam o Proeja.

Atualmente, há um estudo em andamento com enfoque na Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a ser realizado em assentamentos do extremo norte do MST/ES pela pesquisadora Dalva Mendes de França, sob a orientação da professora Edna Castro de Oliveira. Nos estudos concluídos, temos enfoques diversos, sobre: a evasão no Centro de Estudos Supletivos e nos cursos de Suplência, ambos em Vitória; processos de aquisição de escrita de adolescentes e adultos; a educação matemática na alfabetização de adultos e adolescentes; análise do Mobral e da Fundação Educar, dentre outros. Com a intenção também de sinalizar as pesquisas realizadas na Ufes e que estavam imersas no campo da EJA, a relação deste levantamento encontra-se no Quadro II (anexo)

Tendo concluído o mapeamento das dissertações e teses da Ufes, iniciei um novo movimento de pesquisa: conhecer algumas dissertações e teses nacionais, observando não apenas o que estava sendo investigado, em outras instituições, mas como os estudos concluídos poderiam contribuir para o desenvolvimento de minha pesquisa.

Optei por conhecer os estudos realizados sobre o Proeja em 2010 e primeiro semestre de 2011, utilizando como fonte de pesquisa o banco de teses e dissertações da Capes. Além disso, tive oportunidade de obter informações sobre estudos concluídos e em andamento, no referido período, do Grupo de Pesquisa Interinstitucional UTFPR/UFPR/Unioeste. Esse movimento me permitiu conhecer o que, de modo geral, estava sendo pesquisado em outras instituições, em nosso país, fazendo comparações, inclusive, com as pesquisas desenvolvidas localmente.



Ressalto, de maneira geral, algumas questões que nortearam os estudos, em outras universidades: implementação/implantação do Proeja, evasão escolar, currículo integrado, formação profissional, ingresso e permanência dos alunos com Ensino Médio completo no programa, práticas pedagógicas e administrativas, identidade, dentre outros.

Após conhecer esses estudos, identifiquei-me, especialmente, com a Dissertação de Mestrado de Claudia dos Santos Klinski, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulada *Ingresso e Permanência de alunos com ensino médio completo no Proeja do IF Sul-Rio-Grandense Campus Charqueadas*, concluída em 2009, pois a autora problematiza a presença de alunos com Ensino Médio completo no Proeja.

Dentre esses motivos que levaram os alunos com ensino médio completo a ingressarem e permanecerem no Proeja, segundo Klinski (2009, p. 29), estavam as “trajetórias formativas e profissionais descontínuas, a falta de opção formativa para os alunos com ensino médio completo, a baixa qualidade do ensino médio” nas instituições onde os alunos concluíram o curso, “a imagem do Instituto Federal como uma instituição de excelência em educação profissional e a forma de ingresso no curso (sorteio)”.

Klinski (2009) afirma que a condução do processo seletivo, naquele período, contribuiu para que os alunos da EJA fossem excluídos do processo de escolarização e ressalta que a instituição estava organizando uma outra forma de processo seletivo.

Tentando finalizar meu envolvimento com as produções acadêmicas e concluir, assim, minha experiência de “ser mosaísta”, relaciono algumas pesquisas, anexas, sobre o Proeja, com a pretensão de incentivar novos pesquisadores a se dedicarem a esse programa, bem como de acompanhar a efetivação do Proeja como política pública (Quadros III e IV). É importante destacar, como vimos, que poucas produções puderam estabelecer diálogo com o objeto de estudo em questão, o que indica a necessidade de novos estudos que se voltem para olhar esse fenômeno que envolve a formação de jovens e adultos com trajetórias descontínuas de escolarização, o que demanda a oferta de cursos de formação profissional que atendam aos seus anseios e projetos de futuro.

#### **4 REVISITANDO CONTEXTOS: UM OLHAR SOBRE AS FUNÇÕES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

A proposta do presente capítulo é explorar as funções atribuídas à Educação de Jovens e Adultos, abordando os diferentes contextos em que a EJA foi se constituindo como modalidade educacional, em nosso país.

O interesse em dialogar com autores, explorar documentos e visitar fontes históricas que abordam essa temática vai além de uma busca teórica que nos permita compreender questões pertinentes à Educação de Jovens e Adultos, necessária para o desenvolvimento desta pesquisa.

Esse interesse surgiu, primeiramente, de uma inquietação pessoal: entender as marcas que foram sendo deixadas na EJA e que, ainda hoje, fazem com que essa educação seja entendida como “ensino supletivo”. Essa percepção foi sendo construída a partir da minha experiência como professora de uma instituição que oferta exclusivamente a educação básica para jovens e adultos.

É sabido que, desde 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, há o reconhecimento da EJA como modalidade de ensino. No Parecer CNE/CEB nº 11/2000, a perspectiva compensatória da educação de jovens e adultos dá lugar às funções reparadora, qualificadora e equalizadora, como veremos ainda neste capítulo. Entretanto, como professora de um Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos, no período 2005 a 2010, sempre me intrigou o fato de aquela instituição ser conhecida e nomeada, por muitos alunos, professores de diversas instituições e comunidade, como escola de ensino supletivo.

A Lei 9.394/96 manteve a oferta dos exames de suplência, que passaram a ser ofertados pelos Centros de Educação de Jovens e Adultos. Assim, nos questionamos se seria esse o motivo que relacionava a Educação de Jovens e Adultos ofertada naquela escola ao ensino supletivo ou se essa é uma marca histórica que acompanha não somente a EJA, mas os sujeitos que a compõem. Se no período em que atuei como professora da escola esses questionamentos surgiram, durante o período em que iniciei meu percurso como pesquisadora da EJA

eles se tornaram mais ainda provocadores – o que me moveu a buscar a compreensão da constituição da EJA como uma modalidade da educação e as funções atribuídas a essa modalidade, bem como o estigma da suplência.

Diante do exposto, para explorar as funções que foram sendo atribuídas à modalidade EJA nos diferentes contextos, a história é utilizada como ferramenta não para destacar a linearidade dos fatos que marcaram a Educação de Jovens e Adultos, mas para, como afirma Bloch (2001), compreender “o presente pelo passado” e também o “passado pelo presente”.

O recorte é feito a partir da década de 1940, embora nos anos 1920-1930 tenha havido, conforme Fávero (2008), “experiências importantes em educação de adultos”, destacando o ensino supletivo<sup>19</sup>. Todavia, segundo o autor, “até a segunda metade dos anos 1940 não há nenhuma ação muito intensa nem do Estado, nem da Igreja, nem de organizações da hoje chamada sociedade civil” em relação ao ensino das pessoas adultas (FÁVERO, 2008a, p. 02)

Para contextualizar algumas dessas experiências que precederam à década de 1940 - momento a partir do qual a “educação de jovens e adultos [foi] reconhecida e recebia um tratamento particular” (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p. 110) -, recorreremos também aos estudos de Beisegel (1974).

Conforme relatado pelo autor, há reivindicações de um ensino elementar para adultos datadas desde o Império, indicando as necessidades de instrução dos adultos, que culminaram na criação das primeiras classes noturnas (BEISEGEL, 1974, p. 59). Dentre as referências encontradas na legislação escolar do Império, das Províncias e dos Estados, sobre o ensino de adolescentes e adultos e que estão contempladas nos estudos de Beisegel (1974), destacamos aquelas referentes ao Estado do Espírito Santo, para demonstrar a realidade da oferta da educação de adultos, no período, no estado onde vivemos e onde desenvolvemos nossa pesquisa.

---

<sup>19</sup>Conforme Fávero (2008a, p. 2), o ensino supletivo para adultos foi organizado por Paschoal Lemme, durante a gestão de Anísio Teixeira na Secretaria de Instrução Pública do Distrito Federal, atualmente município do Rio de Janeiro. O autor reconhece que a publicação da monografia *Educação Supletiva, educação de adultos*, de Paschoal Lemme, no final dos anos 1930, foi pioneira, já que os textos encontrados até meados de 1940 falam em educação popular para crianças.

A partir de registros feitos por Primitivo Moacyr<sup>20</sup> sobre o ensino de adultos no Império, Beisegel (1974, p. 63) aponta que, em 1874, havia no Espírito Santo duas “aulas noturnas”, sendo uma na capital com 26 artesãos e outra em São Mateus.

Esse autor também retrata o ensino de adultos nas décadas de 1920 e 1930, como oferta regulamentada dos Estados, tendo como referência informações da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*<sup>21</sup>. No Espírito Santo, a legislação “dispôs sobre o ensino supletivo junto aos grupos escolares e em núcleos onde houvesse mais de 35 analfabetos” (BEISEGEL, 1974, p. 66).

Os exemplos acima são algumas das ações que vinham sendo realizadas no período. São registros, segundo Beisegel, de “esforços locais, fragmentários e descontínuos [cuja oferta de cursos] do ensino elementar para adultos mal atendiam à escassa procura já constituída nas áreas urbanas” (1974, p. 177).

Em relação à alfabetização, Fávero (2008) traz resultados do Censo Populacional de 1940, que indicava que 56% da população maior de 15 anos eram analfabetos -um dado importante para o país que estava “acelerando o processo de industrialização, com o conseqüente processo de urbanização” (FÁVERO, 2008a, p. 02). A ênfase, então, foi dada no discurso contra o analfabetismo.

[...] erradicar o analfabetismo era quase entendido como erradicar o analfabeto, como se erradica uma praga – concepção que perdura até hoje, quando são repetidas ações educativas de mera alfabetização (FÁVERO, 2008a, p. 2).

Nesse cenário, então, emergem, a partir de meados dos anos 1940, “as ideias, as leis e as iniciativas [que] configuram uma situação inteiramente nova; [...] cogita-se uma educação para *todos* os adolescentes e adultos analfabetos no país” (BEISEGEL, 1974, p. 177, grifos do autor). Diante do exposto, justificamos nossa

---

<sup>20</sup> *A Instrução e as Províncias* (subsídios para a História da Educação no Brasil). São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1939.

<sup>21</sup> *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. XIII, nº 37, set./dez. 1949. Publicação sob o título: “Histórico da Educação de Adultos no Brasil”.

opção por revisitar os contextos da Educação de Jovens e Adultos<sup>22</sup> a partir desse período.

Nesse sentido, serão exploradas, a seguir, outras fontes que nos ajudam a compreender os sentidos que vão sendo atribuídos às funções da EJA, nos seguintes contextos: a Educação de Jovens e Adultos como problema nacional, abordando algumas campanhas e movimentos populares surgidos no período, em especial a CEAA e as experiências educativas de Paulo Freire, no contexto do final da década 1950, a regulamentação da oferta da EJA por meio do Ensino Supletivo, a partir da aprovação da Lei 5.692/71, e o contexto em que a EJA passa a ser uma modalidade da educação básica, a partir da Lei 9.394/96.

#### 4.1 QUANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS SE TORNA UM PROBLEMA NACIONAL

Revisitar o contexto em que a educação de adultos passa a ser reconhecida como um problema nacional requer considerar a atuação do Estado brasileiro na estruturação de ações voltadas para responder aos desafios do analfabetismo e a criação de marcos<sup>23</sup> significativos que vinham contribuindo para esse processo.

Apoiados nos estudos de Beisegel (1974) e Fávero (2008, 2009), especialmente, deter-nos-emos, dentre as ações, na aprovação do Plano Nacional de Educação

---

<sup>22</sup> O termo atual *Educação de Jovens e Adultos (EJA)* se consolidou a partir da realização da V Confinteia, em 1997, embora, no Brasil, a Lei 9.394/96 já tivesse reconhecido a nomenclatura pela instituição da Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino. Contudo, segundo Fávero, essa designação – EJA – começou a ser usada em meados de 1980, pois foi nesse período que se iniciaram estudos sobre problemas referentes aos jovens. Assim, como esse texto perpassa diferentes períodos históricos, usaremos também a expressão *Educação de Adultos e Educação de Adolescentes e Adultos*.

<sup>23</sup>Beisegel (1974, p. 68) reconhece diversos marcos significativos no processo de inclusão da educação de todos os adolescentes e adultos analfabetos, dentre esses: “a criação do Ministério de Educação e Saúde Pública, em 1930; a fixação da ideia de um plano nacional de educação, na Constituição de 1934; a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, em 1938; os resultados do Recenseamento Geral do Brasil, de 1940; a instituição do Fundo Nacional de Ensino Primário, em 1942 e sua regulamentação em 1945; e, acima de tudo, a criação de um Serviço de Educação de Adultos, no Ministério da Educação e da Saúde Pública, em 1947, e a aprovação, nesse mesmo ano, de um plano nacional de educação supletiva para adolescentes e adultos analfabetos”.

Supletiva para adolescentes e adultos analfabetos, em 1947, que se concretizou por meio de uma campanha nacional, e que será abordado ainda neste capítulo.

No entanto, como nosso objetivo é explorar as funções atribuídas à educação de adultos nesse contexto, nosso diálogo inicial será estabelecido especialmente com Lourenço Filho (1945), a partir do seu texto *O problema da educação de adultos*.

O autor, ao problematizar a expressão 'educação de adultos', reconhece a particularidade dessa educação. Nessa problematização, Lourenço Filho afirma que a educação, em seu sentido mais amplo, é definida como “a influência que as gerações adultas exercem sobre as novas gerações, para que estas transmitam suas técnicas, ideias, sentimentos e aspirações”. Já que normalmente quem recebe educação são as pessoas mais jovens, sendo esta ministrada pelos maiores, ou seja, pelos adultos, a própria expressão educação de adultos, para o autor, [...] “parece oferecer, portanto, contradição entre os seus próprios termos, ou pelo menos, problema que reclama estudo particularizado” (LOURENÇO FILHO, 1945, p. 169).

O autor retrata a atuação do Estado frente à educação, planejando-a e executando-a através dos sistemas públicos, cuja pretensão era a “educação universal” (1945, p. 169-170).

Entretanto, Lourenço Filho já apontava, naquele período, problemas pelos quais passavam os sistemas de ensino para garantir a todas as crianças e jovens o acesso à educação “nas idades certas”, assim como a qualidade do ensino. Portanto, se educação universal fosse possível, como anunciado, não haveria o “problema da educação de adultos, ou não teria ele os característicos que [apresentava]” (p. 170).

Não obstante, além dos problemas referentes ao sistema de ensino, Lourenço Filho aponta outras situações que justificam a oferta da educação de adultos.

De uma parte, há a dispersão da população e a sua relativa mobilidade; de outra, resistência às obrigações escolares. Existem ainda flagrantes diferenças individuais quanto à capacidade de aprendizagem [...]. Por mais adiantadas que sejam as instituições escolares, não chegam elas a dar sempre, e a todas as crianças e jovens, aquelas capacidades, técnicas ideais e valores, que a vida adulta vem a reclamar, no devido tempo [...]. A necessidade de educação ou de reeducação está assim presente em todas as idades (LOURENÇO FILHO, 1945, p. 170).

Desse modo, tendo Lourenço Filho reconhecido a educação como uma questão que envolve também o adulto, seja ou não pela sua falta na “idade certa”, deter-nos-emos nas funções que, naquele período, foram atribuídas, segundo o autor, à educação dos adultos.

Reconhecendo que muitas pessoas chegam à fase adulta sem o domínio da leitura, da escrita e do cálculo, uma das funções da educação de adultos, de acordo como autor, para responder a essa demanda, é a função supletiva. Essa função é entendida como a que busca “suprir ou remediar deficiências, a ineficiência ou incapacidade da organização escolar” (LOURENÇO FILHO, 1945, p. 170) no combate ao analfabetismo, embora seu conceito não se restringisse à alfabetização.

O autor reconhece a importância da alfabetização, tanto para o sujeito quanto para sua comunidade, região e país, embora mantivesse uma postura preconceituosa em relação ao analfabeto, ao considerar o “iletrado [como] obstáculo ao progresso” (1945, p.171). Contudo, para além da educação supletiva atribuiu outras funções (p.170-175-176):

- a) função cívico-social, pois muitos adultos eram “desconhecedores de direitos e deveres cívicos”, tanto os imigrantes estrangeiros quanto os brasileiros que desconheciam as mudanças na legislação;
- b) função de difusão cultural, apresentando-se “como função distinta, na obra de educação de adultos”, pois os benefícios da cultura também devem ser voltados para as classes menos favorecidas;
- c) função profissional – uma das mais importantes, pois poderia “reajustar o homem às novas condições do trabalho”.

Como podemos observar, a função profissional atribuída à educação de adultos pelo autor estabelece vínculos históricos para o debate que mobiliza os pesquisadores em relação à proposta do Proeja de integração da educação profissional à educação de jovens e adultos, na perspectiva da formação humana.

Segundo Lourenço Filho (1945, p. 173), a função profissional da educação de adultos buscava não apenas o interesse do indivíduo, mas da coletividade, pois ao mesmo tempo em que possibilitava ao indivíduo o “reajustamento econômico e social”, contribuía para a melhoria de “vida e progresso”, permitindo que a produção se tornasse “mais organizada e eficiente”. Portanto, a questão que se coloca é que a função profissional atribuída à educação de adultos, naquele contexto, expressa a ênfase numa formação voltada para atender às demandas do desenvolvimento econômico e do progresso da nação. Era uma educação de adultos que respondia a um projeto de nação, em que o desenvolvimento industrial emergente passava a tornar a educação no país uma preocupação para as classes dirigentes.

A função profissional, de acordo com o autor, estava despertando, naquela época, diversas iniciativas no país – dentre elas a que surgiu com a fundação da antiga Escola Profissional de São Paulo, em 1911, em que foram criados “*cursos de aperfeiçoamento para adultos*”. Outra ação, de acordo com Filho, foi a criação de “*cursos noturnos de letras e de desenho, para operários, destinados a torná-los mais aptos em seus ofícios*”, surgidos alguns anos após a fundação da Escola de Aprendizes Artífices<sup>24</sup>, em 1909 (LOURENÇO FILHO, 1945, p. 174, grifos do autor).

Podemos dizer, então, que o objetivo profissional da educação de adultos estava atrelado ao processo de industrialização pelo qual vinha passando o país. Tal fato pode ser comprovado em alguns documentos da época, como o documento *Instruções aos Professores de Ensino Supletivo, o Professor e a Campanha de Alfabetização de Adultos*, datado de 1947, cujo foco era apresentar, aos professores, algumas instruções do Ensino Supletivo. De acordo com o proposto no documento:

---

<sup>24</sup> Essas escolas foram criadas em diferentes unidades federativas, em 1909, no governo do presidente Nilo Peçanha. Eram destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito. São escolas pertencentes ao modelo Correccional Assistencialista, de caráter moralistas, tendo sido destinadas aos pobres, desvalidos.



Ao assumir uma classe de ensino supletivo, haveis de educar, no mais alto e mais completo sentido do termo. Sem dúvida que, ao ensinardes crianças, cumpris missão da mais alta importância, porque concorreis para preparar o futuro. Mas, ao ensinardes adolescentes e adultos, preparais o presente, porque atuais já nesta hora, neste mesmo momento, sobre indivíduos que estão participando direta e extensamente da vida social. E, com isso, auxiliais também o futuro, fortaleceis de muito o grande esforço que fazeis para educar as crianças: - pais instruídos dificilmente permitem que seus filhos cresçam na ignorância; pais instruídos mais facilmente aceitam a ação da escola e a reforçam; pais instruídos produzem mais, aumentando a riqueza do país, com o que permitirão, também, haja mais e melhores escolas. Lembrai-vos, portanto, de que ainda por amor às crianças, é que devemos educar adolescentes e adultos (BRASIL, 1947, p. 72).

Assim, a função profissional foi apresentada como fundamental para garantir o aperfeiçoamento dos sujeitos adultos e, conseqüentemente, sua contribuição na produção e desenvolvimento do país.

Lourenço Filho, além de atribuir outras funções à educação de adultos, defende a expansão da rede de ensino supletivo para além da alfabetização:

O aumento da precária rede de *ensino supletivo* existente no país para adolescentes e adultos analfabetos apresenta-se como urgente medida de organização social. *Ensino supletivo* mais que simples alfabetização. A aprendizagem da leitura e escrita, a estender-se a todos, será *um meio, não um fim*. Possibilitará apenas, não exercerá, por si só, atuação positiva. Quer para as crianças quer para os jovens e adultos que hajam escapado à ação da escola nas idades próprias, a questão deverá ser posta, sem dúvida alguma, nesses termos de “educação”, não nos de simples alfabetização (LOURENÇO FILHO, 1945, p. 172).

A fala de Lourenço Filho sobre a ampliação da rede de ensino supletivo anuncia o que Beisegel (1974, p. 87) chamou de “política global do governo brasileiro, no campo da educação de adultos”, cujas disposições legais estavam dispostas no Decreto nº 19.513, de 1945. Esse decreto, segundo Beisegel (1974, p. 87), também previa recursos para a educação elementar de adolescentes e adultos analfabetos, mas sua aplicação deveria observar os termos de “um plano geral do ensino supletivo”, que seria aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde.

A instalação de um órgão responsável pelo planejamento e pela coordenação das atividades – Serviço de Educação de Adultos - e a aprovação das normas para o

seu regimento foram autorizadas pelo Ministério da Educação, em 1947<sup>25</sup>. O conjunto de atividades realizadas, a partir de então, sob a coordenação do Ministério da Educação e da Saúde, foi denominada, segundo Beisegel (1974, p. 88-89), *Campanha de Educação de Adultos (CEAA)*.

Paiva (1987), Haddad (1987) e Fávero (2008) indicam a amplitude desse movimento que se estendeu por todo o país. A CEAA foi um “momento importante de redemocratização do Brasil” (FÁVERO, 2008a, p. 03), tendo uma influência significativa, principalmente por “criar uma infraestrutura nos estados e municípios, posteriormente absorvida pelas administrações locais” (HADDAD, 1987, p. 11). Além disso, a CEAA tinha o intuito de “estimular a educação do meio rural”, pois o ensino supletivo ofertado concentrava-se nas capitais, sendo necessário, portanto, ampliar sua oferta para as cidades do interior (PAIVA, 1987, p. 180).

Beisegel (1974, p. 89–90) retrata as duas etapas da campanha: a primeira (1947 a 1950), sob a direção de Lourenço Filho, “marcou as principais conquistas do movimento<sup>26</sup>”. Na segunda fase, que se estendeu oficialmente até 1954, “os trabalhos deixariam de apresentar características de um movimento de mobilização nacional e começariam a configurar-se somente como prática regular das administrações da União e das unidades federadas”.

Sobre a implantação da CEAA nas duas fases, Beisegel (1974, p. 104) afirma que:

Os primeiros anos da Campanha de Educação de Adultos foram dedicados à implantação e à expansão da rede de escolas do ensino supletivo. Os ensaios de instituição das missões rurais<sup>27</sup>, dos centros sociais de comunidade<sup>28</sup> e dos centros de iniciação profissional somente aparecem a partir de 1950, já no final da administração de Lourenço Filho.

---

<sup>25</sup>No ano de 1947, a União deveria instalar 10.000 classes de ensino supletivo, sendo que 170 seriam distribuídas no estado do Espírito Santo; em 1950, nesse estado, o número de classes previsto era 280, no total de 16.500 no país (BEISEGEL, 1974, p. 91).

<sup>26</sup> A implantação e a expansão da rede de escolas do ensino supletivo tiveram prioridade nos primeiros anos da Campanha.

<sup>27</sup> O plano geral de atuação dessas missões previa “o desenvolvimento de programas de trabalho nos setores discriminados como agropecuário, médico-sanitário, familiar e de economia doméstica, educação geral e serviço social” (BEISEGEL, 1974, p. 101).

<sup>28</sup> Esses centros tinham como objetivo “congregar as populações das pequenas comunidades, com vistas ao desenvolvimento das preocupações cívicas e culturais e ao estímulo da leitura, do teatro popular e do bom emprego das horas de lazer” (BEISEGEL, 1974, p. 102).

Em relação aos centros de iniciação profissional, Beisegel (1974, p. 102) relata que sua instituição seria em virtude das “necessidades de encaminhamento profissional da clientela do ensino supletivo”, contribuindo, desse modo, para o que Lourenço Filho chamou de função profissional da educação de adultos.

Contudo, os esforços da campanha, na prática, se concentraram na implantação da rede dos cursos do ensino supletivo. Com isso, na segunda fase, os trabalhos foram “pouco além das experiências iniciais e não chegaram a contar entre os resultados alcançados” (BEISEGEL, 1974, p. 104). Portanto, apesar de ter sido uma campanha muito ampla, atingindo muitas cidades do interior, a CEAA limitou-se à alfabetização que, segundo Fávero, era um processo que se “restringia a ensinar a assinar o nome para se obter o título de eleitor” (2008a, p. 03).

Além da CEAA, houve ainda, em 1952 e 1958, duas campanhas oficiais organizadas pelo Ministério da Educação e Cultura: Campanha Nacional de Educação Rural e Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, porém com poucas realizações e vida curta (HADDAD, 1987, p. 11).

Foi organizado, também, o Sistema Rádio-Educativo Nacional – Sirena – cujo intuito era distribuir discos com emissões educativas às emissoras de rádio, pois essas emissoras teriam a responsabilidade de implantar a escola, além da produção e distribuição do material didático – a Radiocartilha (FÁVERO, 2008a, p. 05-06).

Apesar de algumas funções atribuídas à educação de adultos, no período, as ações realizadas por meio de campanhas destinavam-se à erradicação do analfabetismo, restringindo e enfatizando sua função de suplência. Essas campanhas criadas nas décadas de 1940 e 1950 possibilitaram uma queda nos índices de analfabetismo. Entretanto, mesmo com essa queda, os índices continuavam elevados, fazendo com que se questionasse a eficácia das campanhas (HADDAD, 1987, p. 11).

Como enfatizado anteriormente por Lourenço Filho, a ampliação da oferta do ensino supletivo, embora ainda precária, era emergente, segundo o autor, para que houvesse uma organização social, pois a educação de adultos não se restringia à função de suplência. Contudo, o que permanece como marca desses movimentos é que a função de suplência tem acompanhado a EJA, nos momentos históricos subsequentes, e a têm submetido a uma convivência com esse modelo, mesmo sob

a vigência da Lei 9.394/96, que a institui como modalidade, definindo-lhe novas funções e, acima de tudo, ressaltando-a como um direito a que todos devem ter acesso.

#### **4.1.1 (Re)pensando a EJA: contribuições da Educação Popular**

Discutir sobre a Educação de Jovens e Adultos é muito mais abrangente do que reconhecer que todas as pessoas, independentemente de sua faixa etária, têm o direito à escolarização garantido em lei. Requer o reconhecimento das lutas históricas dos movimentos sociais organizados e instituições públicas para que esse direito, enfim, fosse assegurado em lei e materializado na Constituição Federal de 1988. Segundo com Cury (2002, p. 253), “[...] esses direitos são [...] um produto dos processos sociais levados adiante pelos segmentos da classe trabalhadora, que viram nele um meio de participação na vida econômica, social e política”.

Ao final da década de 1950, concomitantemente às campanhas criadas para a alfabetização dos adultos, emerge uma nova maneira de pensar a EJA. Esse movimento tem início em 1958, com a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro. De acordo com Fávero (2009, p. 61), foram as críticas em relação à eficiência das campanhas oficiais, assim como o novo impulso dado à industrialização, que provocaram a convocação do Congresso.

Fávero (2008a) enfatiza a importância dos encontros estaduais que preparavam os congressos nacionais, pois nestes encontros as “representações traziam seus relatórios, teses e propostas para serem apresentados e defendidos no congresso nacional”. O autor cita o relatório da delegação de Pernambuco, cujo relator era Freire, por este defender que

[...] o problema do analfabetismo no Nordeste era um problema social, não um problema educacional; era a miséria da população que gerava o analfabetismo. Ou se enfrentava a miséria da população ou não tinha nenhum sentido enfrentar o analfabetismo (FÁVERO, 2008a, p. 06).

Sobre a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, Paiva (1987) afirma que esse encontro marcava “o início de um novo período da educação de adultos, no Brasil [...]”, que se caracterizava

[...] pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes nesse terreno, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da Nação (PAIVA, 1987, p. 213).

Em relação a Freire e aos membros de sua delegação, Paiva reconhece que os mesmos propunham que os métodos e processos educativos deveriam ser renovados, “substituindo o discurso pela discussão e utilizando as modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais” (PAIVA, 1987, p. 210).

Foi nesse congresso, conforme Fávero (2009, p. 67), que o relatório apresentado por Freire “revolucionou o entendimento do problema da educação [ao considerar] que era a miséria da população a responsável pelo analfabetismo”.

Ocorreram diversos movimentos<sup>29</sup> de cultura popular e educação popular nesse período. Alguns deles foram experiências realizadas em prefeituras e em algumas instituições da sociedade brasileira, especialmente pela Igreja católica.

Dentre os movimentos, destacaram-se: o Movimento da Educação de Base, o Movimento de Cultura Popular do Recife, a Campanha de Educação Popular da Paraíba - Ceplar -, os Centros Populares de Cultura, a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, o Método de Alfabetização Paulo Freire, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, em 1964, tendo a participação efetiva do professor Paulo Freire (FÁVERO, 2009, p. 62).

Além disso, as indagações, trajetórias e escolhas dos sujeitos da EJA “continuam atreladas às gravíssimas interrogações políticas não-respondidas, antes agravadas

---

<sup>29</sup>Encontra-se, no texto “Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1946-1966)”, de Osmar Fávero (2008a), uma descrição detalhada sobre as campanhas e os movimentos populares.

em nossa sociedade”, o que indica que dificilmente a educação de jovens e adultos será despolitizada (ARROYO, 2006, p. 42).

Freire (1979, 2001) na defesa por uma educação popular nos permite vislumbrar a construção de uma nova sociedade em que, segundo o autor, “a gente tenha gosto de viver, de sonhar, de namorar, de amar, de querer bem. Esta tem que ser uma educação corajosa, curiosa, despertadora da curiosidade, mantenedora da curiosidade” (FREIRE, 2001, p.101).

Apropriamo-nos das palavras do autor para demonstrar o seu reconhecimento acerca da incompletude do ser humano, que se transforma a todo o momento:

A educação só é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto leva-o a sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém (FREIRE, 1979, p.14).

Além disso, a metodologia de Freire tomava como ponto de partida a realidade do educando, que exigia respeito à sua dignidade e o reconhecimento de seus saberes.

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração às condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos "conhecimentos de experiência feitos" com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola (FREIRE, 1996, p. 37).

Fávero relata a visão que se tinha do analfabeto, no Movimento de Cultura Popular (MCP) de Recife, do qual participava Paulo Freire, ao afirmar que:

Não se trata mais de considerar o analfabeto um incompetente ou um incapaz, ou considerar o analfabetismo uma chaga, a ser erradicada. A nova postura expressa pelo Movimento [MCP], que começa numa cidade e se expande para o estado inteiro, foi assumida como matriz para experiências parecidas em Natal, Belo Horizonte, em Goiânia etc (FÁVERO, 2008a, p. 09).

O educador Paulo Freire traz, em seu texto “Conscientização e Alfabetização: uma nova visão do Processo”, sua experiência no Movimento de Cultura Popular. De acordo com o autor:

Foram as [suas] mais recentes experiências, de há dois anos no Movimento de Cultura Popular do Recife, que [o levaram] ao amadurecimento de posições e convicções que [vinha tendo] e alimentando desde quando, jovem ainda, [iniciou] os [seus] contactos com proletários e subproletários, como educador (FREIRE, 1963, p. 12).

O método de Alfabetização Paulo Freire, como ficou conhecido, segundo Fávero, “foi rapidamente adotado por diferentes grupos que trabalhavam com cultura e educação popular, tendo sido assumido pelo próprio Ministério da Educação<sup>30</sup>[e Cultura] que propôs alfabetizar cinco milhões de pessoas em dois anos” (FÁVERO, 2009, p. 62). A adoção rápida do método pelos diferentes grupos, de acordo o autor, se deu, sobretudo, “pelo seu caráter inovador e sua dimensão política” (p. 62). Dessa forma, foi a experiência de Paulo Freire em Angicos<sup>31</sup> que “contribuiu decisivamente para a divulgação nacional do novo método” (Beisegel, 1974, p. 169).

Fávero (2008b) considera que os movimentos surgidos no período “operaram um salto qualitativo em relação às campanhas e mobilizações governamentais contra o analfabetismo de jovens e adultos ou de educação de base, promovidas na década de 50”, especialmente pelo “compromisso explicitamente assumido em favor das classes populares, urbanas e rurais, e o fato de terem orientado sua ação educativa para uma política renovadora” (FÁVERO, 2008b, p. 2).

Entretanto, apesar de serem experiências criativas, elas foram interrompidas pelo golpe militar. Após seu desmonte, afirma Fávero, “[...] foram repostos concepções, perspectivas e modos de agir anteriores; propostas inovadoras pensadas para o Nordeste, por exemplo, também não vingaram, pelas condições políticas adversas” (FÁVERO, 2008a, p. 02).

---

<sup>30</sup> O ministro Paulo de Tarso, em 1963, confiou a coordenação das atividades do Ministério ao Professor Paulo Freire, nos campos da “cultura popular e alfabetização de adultos” (BEISEGEL, 1974. P. 169)..

<sup>31</sup> Município no interior agreste do Rio Grande do Norte onde, em outubro de 1962, Paulo Freire passou a assessorar a organização de uma experiência – “ a experiência de Angicos”, a pedido de representantes do Governo do Rio Grande do Norte (BEISEGEL, 1974, p. 169).

O autor cita como experiências ocorridas após o golpe militar e que retornaram às perspectivas dos anos 1950 a Cruzada ABC – Ação Básica Cristã - e o Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização. Educadores e sociedade não participaram da implementação desse movimento, tendo sido, portanto, imposto à população. O Mobral, criado em 1967, tinha como objetivo central a alfabetização, ou seja, fazer somente com que os alunos aprendessem a ler e escrever, não importando sua formação humana, objetivo este que era contraditório aos ideais de Freire. Também, tinha como pretensão erradicar, em dez anos, o analfabetismo no país. Todavia, os resultados desse movimento indicaram que as metas não foram alcançadas, assim como os resultados não foram impactantes (FÁVERO, 2008a, p. 02).

Além das experiências supracitadas, foi neste período em que se firmou “o conceito de educação popular, no âmbito de organizações da sociedade civil, especialmente as ligadas à Igreja católica” (FÁVERO, 2008a, p. 01).

É importante considerar que a educação popular, segundo Di Pierro e Haddad (2000, p. 114), inspirada nos mesmos ideais anteriores, mesmo sob a repressão, persistiu com suas práticas educativas durante o período autoritário, embora suas atividades fossem desenvolvidas de modo disperso e quase clandestino.

No atual contexto, a Educação de Jovens e Adultos tem ainda como desafio incorporar os princípios do legado da educação popular, no que se refere à valorização da cultura, dos saberes, das práticas, da religiosidade e, acima de tudo, da consideração das diversidades que caracterizam as experiências de formação dos sujeitos.

#### 4.2 EDUCAÇÃO DE ADULTOS: PERMANÊNCIA E MUDANÇAS

Concomitantemente à realização de algumas campanhas, movimentos populares e programas oficiais já mencionados, o Ensino Supletivo segue sendo uma marca da oferta da educação de adultos. Mesmo que a concepção de Educação de Adultos como suplência seja algo que atravessa a EJA, é com a Lei 5.692 – aprovada em 1971- que o ensino supletivo é regulamentado e ganha um capítulo próprio na



referida lei. Esse ensino foi criado para atender às pessoas que não conseguiram concluir sua escolarização dentro da faixa etária “adequada” – 7 a 14 anos.

O ensino supletivo, conforme Paiva (2009, p. 174), era concebido com um “subsistema integrado, independente do ensino regular, mas com ele intimamente relacionado”, cujas metodologias propostas deveriam ser “ajustadas às características da modalidade”.

Uma das finalidades atribuídas ao ensino supletivo era “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos, que não a tinham seguido ou concluído na idade própria”, conforme disposto no artigo 24 da Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971). A abrangência do supletivo, de acordo com o artigo 25, seria desde a “iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos” (BRASIL, 1971).

Os sistemas estaduais de ensino, de acordo com seus respectivos Conselhos de Educação, organizariam os cursos e exames. Esses exames, segundo disposto no artigo 26, deveriam ser entregues a “estabelecimentos oficiais ou reconhecidos” cuja validade de indicação seria anual, ou poderiam ser “unificados na jurisdição de todo um sistema de ensino ou parte deste”, em observância às normas do respectivo Conselho de Educação.

De acordo com Paiva (2009, p.175), o ensino supletivo era tão complexo que foi necessária a criação do Departamento de Ensino Supletivo – organismo federal responsável por sua coordenação. A autora cita ações do departamento que poderiam sanar algumas falhas existentes na estrutura educacional, como: “a) enfoque tecnicista na programação dos projetos e no controle da execução; b) centralização técnico-financeira da programação; c) ênfase na certificação; d) prioridade à formação de mão-de-obra”.

Vale ressaltar que os Centros de Estudos Supletivos, atuais Centros de Educação de Jovens e Adultos, foram criados, por volta de 1974, pelas Secretarias Estaduais de Educação e contribuíram para a “enorme expansão do Ensino Supletivo, que cresceu paralelamente à estrutura regular do MEC” (VENTURA, 2011, p. 72).

Dos pareceres e resoluções que regulamentam o ensino supletivo, no período, destacou-se o Parecer CE nº 699/72, de Valnir Chagas, pois este documento assinalava as funções atribuídas a este ensino: suplência, suprimimento, aprendizagem e qualificação.

A primeira função – suplência – era vista como a substituição, de forma compensatória, do ensino “regular” pelo supletivo por meio de cursos e exames, garantindo a certificação aos jovens e adultos maiores de 18 anos<sup>32</sup>. Assim, essa função deveria suprir a escolarização “regular” de adolescentes e adultos excluídos dos sistemas de ensino.

No Parecer CE nº 699/72, Valnir Chagas associou, ainda, a função de suplência à ideia da madureza; entretanto, o relator afirmou que essa ideia “já não se limita quer em âmbito, quer na forma de realização”. Chagas prossegue em suas afirmações:

Pode, é certo, ainda reduzir-se à parte geral do currículo e visar apenas "ao prosseguimento de estudos em caráter regular" (Lei 5.692: art. 26), como antes acontecia; mas pode igualmente realizar-se "para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º Grau" (Lei 5.692: idem) ou — o que é mais importante — revestir ambas as características e conduzir a um diploma de técnico (BRASIL, 1972, p. 229).

Além de “suprir carências”, indicando sua função de suplência, o Parecer CE nº 699/72, segundo Fávero (2009, p. 79) trouxe outras finalidades do ensino supletivo: suprimimento, qualificação e aprendizagem, prevendo cursos e exames para cada uma delas. Na visão do autor, essa definição possui como justificativas “[...] a necessidade de formação de mão obra para o mercado de trabalho que se expandia [...] e a perspectiva da educação permanente que chegava ao Brasil [...]” (FÁVERO, 2009, p. 79).

Nesse sentido, a perspectiva da educação permanente, anunciada por Fávero, que chega ao país tanto pelas propostas feitas na Europa quando da América Latina,

---

<sup>32</sup> Essa idade refere-se ao mínimo exigido para a conclusão do 1º grau (atualmente ensino fundamental). Para aqueles que desejassem concluir o 2º grau (atual ensino médio), a idade mínima era 21 anos.

[...] revitaliza o papel da escola, defendendo que a função educativa realizada por outras instâncias da sociedade, de maneira formal ou informal, e nas várias circunstâncias da vida. Como seu desdobramento, começa-se a trabalhar, no mesmo período, com a ideia de educação continuada, hoje traduzida como educação ao longo da vida (FÁVERO, 2009, p. 79).

Através da função de suprimento a educação deveria, conforme o Art. 24 da Lei 5.692/71, “proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte” (BRASIL, 1971). Os adolescentes e adultos poderiam retornar às instituições de ensino não somente para concluírem seus estudos, mas também para buscarem uma constante “atualização”.

Recorremos novamente ao Parecer CE 699/72 para compreender essa função atribuída à EJA. De acordo com o relator, o suprimento era a função mais abrangente e mais característica da Educação de Jovens e Adultos, pois podia desenvolver-se em paralelo com “qualquer nível de escolarização regular, conforme o progresso educacional e cultural alcançado pelas várias comunidades”. Sendo assim, afirmou Valnir Chagas que:

A complexidade crescente que assumem as formas de vida e de trabalho, impondo mudanças que se operam em rápidas sucessões, exige de todos uma constante atualização em "repetida volta à escola". Tal escola, porém, já não há de ser a tradicional ou mesmo a "regular", na concepção mais dinâmica em que agora se estrutura, porém algo inteiramente *aberto* em que alguns já vislumbram a própria educação do futuro (BRASIL, 1972, p. 229).

Observando o disposto no artigo 27 da Lei 5.692/71, os cursos de aprendizagem e de qualificação seriam indicados como possibilidade de prosseguimento de estudos, desde que esses cursos incluíssem “disciplinas, áreas de estudo e atividades que os [tornassem] equivalentes ao ensino regular conforme [estabeleciam] as normas dos vários sistemas” (BRASIL, 1971). Com isso, foram conferidas à EJA as funções de aprendizagem e a qualificação, como já mencionado.

A aprendizagem, segundo o Parecer CE nº 699/72, ficava a cargo de empresas e instituições, pois essa função refere-se à “formação metódica no trabalho”. Já a

qualificação, segundo o relator, era “o oposto da natureza tradicional: baseia-se obrigatoriamente em cursos, e não apenas em exames, e visa eletivamente à profissionalização, sem preocupações de educação geral” (BRASIL, 1972, p. 230).

Haddad (1987, p. 20) afirma que as funções atribuídas ao ensino supletivo poderiam ser consideradas “com maior ou menor grau de supletividade”, pois a abertura e a flexibilidade deste tipo de ensino poderiam vitalizar a escola regular e não excluí-la.

Assim, prossegue o autor, a função de suplência “tendencialmente deveria desaparecer do ensino supletivo na medida em que fossem atendidas todas as crianças na idade adequada”. Desse modo, segundo Haddad, a função de suprimento passaria a “representar todo o ensino supletivo” (HADDAD, 1987, p. 21), pois os sujeitos da educação de jovens e adultos retornariam às instituições escolares não somente em busca de conclusão dos estudos, mas de atualização, indicando a perspectiva da educação permanente de uma escola diferente da tradicional.

De acordo com Machado e Oliveira, a modalidade Suplência foi a oferta que se caracterizou mais expressiva na maioria dos estados brasileiros, não havendo articulação considerada relevante com as funções de Aprendizagem ou Qualificação. Ao invés disso, segundo as autoras, houve uma “adaptação do currículo previsto para o Ensino de 1º e 2º Graus, com redução de carga horária e de conhecimentos relacionados nos componentes curriculares a serem trabalhados” (MACHADO; OLIVEIRA, 2012, p.60).

Ainda convivemos com a oferta da EJA como suplência, embora a Lei que cria o ensino supletivo, como veremos adiante, tenha sido revogada pela atual LDB. Segundo Fávero (2009), há em vários estados brasileiros os antigos Centros de Ensino Supletivo, que foram definidos, na época da Lei 5.692/71, como projetos do Departamento de Ensino Supletivo. Esses espaços, segundo o autor, foram concebidos

[...] como uma escola diferente para atender a clientela do supletivo, com base no princípio de estudo individualizado, com apoio de professores e emprego de diversas técnicas: módulos didáticos, estudo dirigido, orientação individual e em grupo, rádio, televisão etc (FÁVERO, 2009, p. 80).

Uma dessas instituições, atualmente chamada Centro de Educação de Jovens e Adultos, localizada no município de Colatina<sup>33</sup>, fez parte de minha trajetória como professora e pesquisadora. Essa instituição é um dos lócus dessa pesquisa, cujos resultados serão demonstrados nos capítulos 6 e 7, conforme já mencionado.

Diante do exposto e revisitando os contextos da Educação de Jovens e Adultos após a regulamentação do Ensino Supletivo, observamos que a função de suplência acentuou-se ao invés de desaparecer, diferentemente da intenção demonstrada pelo legislador do Parecer CE nº 699/72. É possível afirmar, como veremos adiante, que esta função da EJA ganhou sua materialidade que persiste nas práticas e na forma como tem sido internalizada no imaginário da sociedade brasileira.

Assim, (con)viver com algumas expressões como “suplência”, “segunda chance” e “aceleração dos estudos”, além de atitudes que indicam a concepção compensatória ainda presente na EJA, é um desafio para aqueles que veem os jovens e adultos como “sujeitos de direitos e não de favores” (SOARES, 2005, p. 287).

#### 4.3 TENSIONAMENTOS ENTRE MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS

A concepção ampliada da Educação de Jovens e Adultos como educação ao longo da vida é reconhecida no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 - documento em que foram dispostas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. O documento define as três funções básicas da EJA: a função reparadora, equalizadora e qualificadora, buscando superar a ideia da oferta da EJA como suplência, ou seja, como compensação, já extinta pela Lei 9.394/96.

De acordo com o documento, a função reparadora – no sentido de restaurar um direito negado -, não deve se restringir ao direito a uma educação de qualidade, mas também ao “reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano” (BRASIL, 2000, p. 7). Assim, a noção de reparação, conforme o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, não deve ser confundida com a de suprimento, refutando,

---

<sup>33</sup> Cabe mencionar que no estado do Espírito Santo temos atualmente quatro Centros de Educação de Jovens e Adultos, antigos Centros de Estudos Supletivos, em Vitória, Cachoeiro de Itapemirim, Colatina e Linhares.

desse modo, o disposto no Parecer CE nº 699/72, em que o suprimento era considerado a função mais abrangente no período em que a EJA não era uma modalidade da educação da educação básica.

A função equalizadora tende a propiciar uma igualdade de acesso e permanência dos jovens e adultos no sistema de ensino, ou seja, permitir que aos sujeitos que “tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas”, seja dada nova oportunidade de frequentar as instituições escolares. Com isso, esses jovens e adultos poderiam ser inseridos no “mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação”. Para tanto, é necessário que se ofereça mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, “demandantes de uma nova oportunidade de equalização” (BRASIL, 2000, p.09).

A função qualificadora é apontada no Parecer como aquela que indica a necessidade de atualização permanente, ou seja, a educação ao longo da vida. De acordo com o Parecer, essa função é o “próprio sentido da EJA”, tendo como base “o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares” (BRASIL, 2000, p. 11).

Sobre a elaboração do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, relata-nos Fávero (2009, p. 86-87) que o relator - professor Carlos Roberto Jamil Cury – discutiu os termos do Parecer com especialistas da área, durante a elaboração, e também realizou audiências públicas para ouvir os interessados pela modalidade. Entretanto, prossegue Fávero:

Embora o Parecer nº 11/2000 tenha significado um enorme avanço, no que diz respeito aos fundamentos e funções da educação de jovens e adultos, a deliberação dele derivada não conseguiu superar os estreitos limites de equivalência dessa nova modalidade de ensino com as formas regulares do ensino fundamental e do ensino médio. Prenderam-se, também, ainda e demasiadamente, na regulação dos cursos e exames supletivos, buscando coibir a oferta de cursos apressados e a facilitação na concessão dos certificados de conclusão (FÁVERO, 2009, p. 86-87).

Ressaltamos, contudo, que a concepção da EJA como aprendizagem ao longo da vida, reconhecida no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, é fruto da realização da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia V), com tema central “Aprendizagem de adultos: a chave para o século XXI”, pois não somente o direito à educação foi reafirmado, mas também houve o reconhecimento “do direito a aprender por toda a vida”. De acordo com Paiva (2009, p. 92), a Conferência destaca o aprender durante toda a vida, tendo início já na infância, atribuindo uma nova visão de educação que não se restringe à EJA.

De acordo com o disposto na Declaração de Hamburgo – documento construído a partir da V Confinteia - a concepção de educação ao longo da vida

[...] engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas "adultas" pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 1999, p.19)

O cenário que antecede à realização da V Confinteia, no Brasil, é composto por uma “uma forte movimentação, em direção à própria Conferência, e em novos e legítimos desdobramentos, que marcaram em definitivo a história política pública da EJA no país” (PAIVA, 2009, p. 60). Além disso, temos nesse mesmo período a aprovação da “nova” LDB, reconhecendo a EJA como uma modalidade da educação básica.

Sobre os encontros estaduais e regionais<sup>34</sup> preparatórios à Conferência, foi um movimento que resultou um documento brasileiro – “síntese dos pensamentos diversos das delegações de todo o país, que se fundiram em uma proposta coletiva no Rio Grande do Norte” (PAIVA, 2009, p. 78). Todavia, essa produção coletiva foi substituída por um documento do MEC, “produzido nos gabinetes ministeriais”, que expressava “posição bem diferente” daquela assumida como síntese dos encontros.

Dentre as análises feitas por Paiva acerca do documento elaborado pelo MEC sobre a atuação do Ministério da Educação e da Cultura, consta a oferta do *Programa*

---

<sup>34</sup> Esses encontros são muito explorados por Paiva (2009), em sua obra *Os sentidos do Direito à Educação para Jovens e Adultos*.

*Educação para a qualidade do trabalho* como a “iniciativa mais importante” de parcerias entre o poder público e organizações governamentais e não governamentais. Na verdade, segundo Paiva (2009, p. 83), o documento evidencia “a quase desobrigação do poder público no cumprimento da oferta da EJA como dever do Estado, para defender as parcerias que faz com entidades”.

A propósito do *Programa Educação para a qualidade do trabalho*, Paiva (2009, p. 83) explicita que houve sua ampliação de tal modo que passou a “representar o coração do fazer da EJA desses tempos, com recursos oriundos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT)”. Ao final dos anos 1990, segundo a autora, esse programa era a “forma de fazer política educacional para a EJA” e deslocava para o Ministério do Trabalho as orientações pedagógicas do MEC.

Em relação à aprovação da Lei 9.394, foi reafirmado o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico, oferecido gratuitamente pelo poder público, já consagrado na Constituição Federal de 1988.

Fávero afirma ainda que, nessa legislação a inserção do direito à educação de adultos no capítulo destinado aos direitos dos trabalhadores foi um avanço importante, que resultou da “articulação dos movimentos sociais e das instituições que trabalham com educação”, porém “a conquista maior foi a definição da educação para todos, independente da idade, como um direito público subjetivo” (FÁVERO, 2009, p. 83).

É imprescindível que um direito seja declarado e garantido, em lei, para que se possa exigir o seu cumprimento, quando este não for respeitado, pois “declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante” (CURY, 2002, p. 259).

Com a aprovação da “nova” LDB, o ensino supletivo foi extinto, dando lugar à Educação de Jovens e Adultos, que é reconhecida como uma modalidade da educação básica. Segundo Soares (2002, p. 12),

A mudança [de nomenclatura] 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.

Diante do exposto, mesmo com a mudança de Ensino Supletivo para Educação de Jovens e Adultos, devemos nos questionar se o caráter compensatório dessa modalidade foi superado, assim como a concepção de escolarização aligeirada, e se houve avanço nas funções atribuídas à EJA na atualidade.

Machado e Oliveira também nos chamam a atenção para o não reconhecimento, na atualidade, da concepção da EJA como uma educação que deve ocorrer ao longo da vida. De acordo com as autoras:

Infelizmente, esta compreensão de que o conceito de supletivo deveria ser superado não foi o suficiente para impedir que, numa atualização destas diretrizes, o Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2010) discuta e aprove diretrizes operacionais para EJA que voltam uma vez mais a reproduzir uma visão de aligeiramento da oferta do Ensino Médio, com a indicação de tempos mínimos para o funcionamento dos cursos de EJA (MACHADO; OLIVEIRA, 2012, p. 62)

Por conta disso, faz-se necessário que as diferentes instâncias do Poder Público possam assumir a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade da educação básica, observando suas funções reparadora, equalizadora e qualificadora, para que sejam criadas condições de oferta com qualidade diferentes daquelas destinadas aos sujeitos de uma escola da “segunda chance”.

Fávero (2009) retoma os fundamentos da educação popular, cuja função principal, de acordo com o autor, é “capacitar os indivíduos e os grupos a entender e criticar a realidade em que vivem e, em consequência, propor alternativas para sua transformação”, para anunciar o que se espera da EJA na atualidade (FÁVERO, 2009, p. 91-92).

Segundo o autor, espera-se da Educação de Jovens e Adultos “outras formas de educação que venham a instrumentalizar indivíduos e grupos para, dizendo novamente: entender e criticar a realidade em que vivem e, em consequência, propor alternativas para sua transformação”. Para tanto, a oferta da EJA precisa ir além das campanhas de alfabetização, tão recorrentes no histórico da modalidade, e

das “ofertas facilitadas do [modelo de] ensino copiado do sistema regular”. São necessárias Políticas Educacionais cujas ações educativas possam preparar o sujeito da EJA “para a vida, para uma nova vida, ao longo de toda a vida” (FÁVERO, 2009, p. 91-92).

Na atualidade, temos uma proposta de política pública que contempla, ao mesmo tempo, a elevação da escolaridade com profissionalização - Proeja. Assim, é possibilitada ao jovem e adulto a conclusão do ensino médio e o acesso a uma formação profissional de qualidade, contribuindo para “a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos [...]” (BRASIL, 2007, p. 4). Essa política de inclusão de jovens e adultos trabalhadores surge no contexto em que a EJA foi reconhecida como modalidade de educação, assumindo suas funções reparadora, equalizadora e qualificadora, tendo sua oferta sido implementada, inicialmente e de forma específica, pela Rede Federal.

Dessa forma, a especificidade dessa política voltada à formação básica e profissional de jovens e adultos trabalhadores, que evidencia o encontro da Educação Profissional, da Educação Básica e da Educação de Jovens e Adultos, exige que as considerações acerca de sua implementação sejam feitas em capítulo próprio, buscando situar a necessidade de discussão sobre a formação do trabalhador.

## 5 DIÁLOGOS SOBRE A FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES: TENSIONAMENTOS, APROXIMAÇÕES, DESAFIOS E CONQUISTAS

[...] mulheres e homens interferem no mundo enquanto os outros animais apenas mexem nele.  
É por isso que não apenas temos história, mas fazemos a história que igualmente nos fazem e que nos torna, portanto, históricos.  
(FREIRE, 2000, p. 40)

Na exploração da temática da formação do trabalhador, temos uma vasta e reconhecida produção no campo das relações trabalho e educação, consolidada nos estudos de pesquisadores que se dedicam a esta questão, tais como Frigotto (2005), Ciavatta (2005, 2009, 2011) e Kuenzer (2002), que têm sido referências neste campo, contribuindo para aprofundar os estudos como integrantes do Grupo Trabalho e Educação (GT) 9 da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPed).

Em especial lançamos mão do trabalho de Maria Ciavatta (2009), *Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação dos trabalhadores*, uma vez que esse estudo nos permite compreender as diferentes propostas educacionais voltadas para a formação dos trabalhadores em que a “educação é o polo complementar da questão do trabalho”.

Destacamos, da obra dessa autora, um recorte de estudos que enfatizam o período 1930 a 1960 quando, segundo Ciavatta, houve a introdução do trabalho na escola, como um princípio educativo (CIAVATTA, 2009, p. 407).

É recente a relação entre o mundo do trabalho e os processos educacionais escolarizados, pois o conhecimento como um problema do trabalho foi situado pela Revolução Industrial, conforme a autora. O trabalho – “próprio do mundo do fazer” – sempre foi uma atividade separada da *schola* – “própria do mundo do saber” (CIAVATTA, 2009, p. 19). Essa relação

[...] situa-se, assim, desde o início, para os trabalhadores, como uma estratégia de defesa ante a exploração do trabalho. Como Marx relata, as crianças eram enviadas à escola, durante parte do dia, para subtraí-las ao excesso do trabalho. Num momento imediatamente posterior, percebeu-se que essas crianças produtivas também estudavam com mais interesse e rendimento (CIAVATTA, 2009, p.19).

A autora justifica que não há uma única vertente de origem nas relações entre o mundo do trabalho e a escola, pois estas se “constroem a partir de diferentes posições e interesses das classes sociais em formação” (CIAVATTA, 2009, p. 20). Ainda sobre a relação trabalho e educação, Ciavatta afirma que ela

[...] se manifesta pela função política que a educação técnica ou profissional cumpre na estrutura econômico-produtiva. Manifesta-se também pela submissão dos trabalhadores e seus filhos a esse tipo de educação e por outras instâncias mediadoras, como os elementos ideológicos de legitimação do Estado (CIAVATTA, 2009, p. 30).

O período enfatizado em seus estudos destaca-se por ser o momento em que as transformações do ensino profissional industrial em ensino técnico concretizaram a introdução do trabalho na escola como um princípio educativo.

Dessa forma, no contexto da industrialização, onde o trabalho e a educação foram destacados como problemas fundamentais, Ciavatta diferencia crescimento industrial – início da República até os anos 1920 – de industrialização – a partir dos anos 1930 –, por entender que essa distinção

[...] permite compreender melhor a diferença qualitativa entre as propostas de preparação profissional das escolas profissionais masculinas, as escolas do trabalho [...] e os novos rumos desse tipo de educação, que culminou na criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e das redes das escolas técnicas federais nos anos 1940 (CIAVATTA, 2009, p. 195).

O trabalho como princípio educativo e a escola do trabalho “como a mais adequada para atender às necessidades da indústria” foram questões que surgiram entre os educadores e intelectuais preocupados com a educação, na época (CIAVATTA, 2009, p. 127).

Na escola do trabalho, de acordo com Ciavatta (2009, p. 217), a preparação técnica ou profissional era voltada às necessidades da indústria, prevalecendo “os interesses da produção e o sentido de uma educação voltada às classes desfavorecidas, destinadas ao trabalho manual”. Essa escola sofreu inúmeras transformações ao longo de um processo demorado, pois passou “pelo assistencialismo e pelo trabalho como fundamento da educação e caminhou na direção do ‘preparo técnico’ por imposição das necessidades acarretadas pela industrialização [...]”. Nesse contexto, afirma Ciavatta (2009, p. 227-228), “o sentido dado ao trabalho como princípio educativo foi o da formação do produtor-executor”.

Dialogando com as reflexões de Ciavatta, a partir do contexto inicial da década de 1930, não podemos deixar de mencionar a experiência de educação de adultos desenvolvida por Paschoal Lemme (2004), na gestão de Anísio Teixeira na Secretaria de Educação do Distrito Federal (atual Rio de Janeiro). Nessa experiência, o autor buscou introduzir uma outra ênfase à formação dos trabalhadores, a partir do Decreto nº 4.299 de 25 de julho de 1933, que dava nova regulamentação ao ensino primário de adultos, conforme seu Art. 3º:

[...] os cursos de continuação, aperfeiçoamento ou oportunidade, destinados a estender, melhorar ou completar a cultura de qualquer pessoa, compreenderão todas as matérias de ensino comumente ministradas num nível primário e secundário, geral ou profissional, bem como quaisquer matérias ou especialidades que venham a ser requeridas por um grupo de vinte alunos, no mínimo, desde que seja possível obter o professor e as instalações o permitam (BRASIL, 1933).

Essa experiência extremamente inovadora para a educação brasileira (sobretudo para a educação de adultos, naquele contexto, que foi denominada mais tarde de Ensino Supletivo) não pode ser entendida como o que ainda temos hoje como prática de educação de ensino supletivo, como compensação e aligeiramento, marcas estigmatizadoras da Educação de Jovens e Adultos, em detrimento da formação humana.

Ressalta-se, nessa experiência de organização da oferta dos cursos, a escuta dos sujeitos e de suas demandas de formação, considerando também a localidade, as condições de acesso e a formação do professor. Questões que são vitais, porque

não foram superadas, para compreendermos hoje o que envolve a oferta da educação profissional que estamos buscando explorar no curso Técnico em Comércio, ofertado pelo Proeja, no município de Colatina.

Importa ainda considerar que, ao longo da história da educação de adultos, as propostas de formação do trabalhador, materializadas pela indução de políticas de governo, através de programas de qualificação profissional, sejam pensadas por instâncias de governo ou de movimentos sociais, de certa forma estiveram distantes, na sua formulação, de um diálogo com os que fazem e pensam a EJA no país. A perspectiva de educação da classe trabalhadora, nesse percurso, “esteve centrada na alfabetização, [como já vimos,] ou em uma rápida preparação para o trabalho [simples]” (VENTURA, 2011, p. 72).

Nesse sentido, é que podemos observar a ênfase estritamente utilitária da formação voltada para responder às demandas imediatas do contexto do desenvolvimento industrial do país, em que a formação de mão de obra se fez necessária para a consecução dos objetivos de um projeto desenvolvimentista.

Não podemos desconsiderar que é, nessa mesma dinâmica, que a regulamentação do ensino supletivo e a profissionalização compulsória previstas pela reforma do ensino de 1º e 2º graus, Lei 5.692/71, já mencionada, integram a lógica de formação dos trabalhadores, na década de 1970. As disputas político-ideológicas no campo da formação dos trabalhadores seguem, segundo Ciavatta (2009, p. 27), tematizando a “educação politécnica, nos anos 1980, e a formação profissional separada ou integrada à formação geral nos anos 1990 e 2000”.

No que tange às conquistas da Educação de Jovens e Adultos, reconhece-se que este é um campo marcado pela insuficiência de políticas capazes de garantir efetivamente a formação dos sujeitos trabalhadores. Observa-se esta lacuna até mesmo após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que assegura a todas as pessoas, independentemente da idade, o direito à educação.

Haddad (2007), ao discutir a política educacional para a EJA, atenta para a inexistência de um “censo educacional específico” que poderia verificar a real demanda desses sujeitos que gostariam de retornar à escola e os incentivos necessários para sua permanência na instituição escolar, pois, de forma geral, os

governos baseiam-se somente em “índices educacionais”. A manutenção dessa “desinformação” não só impede a formulação de políticas para a modalidade, mas “impossibilita o controle social e, conseqüentemente, a judicialização deste direito” (HADDAD, 2007, p. 44-45).

Ao explorarmos as funções que foram sendo atribuídas à EJA nos diferentes contextos em que a modalidade foi se constituindo, trazidas no capítulo 3, encontramos diversas ações do Estado resultantes de iniciativas da sociedade, na luta pelo direito à educação. Assim, salientamos a importância de atentar para o que nos diz Paiva em relação aos movimentos em defesa da EJA como política pública. Para a autora, pensar a educação nessa modalidade

[...] implica não apenas tomar o sistema educativo formal nas mãos, mas assumir o concurso da sociedade em todas as iniciativas que vem fazendo, para manter viva a chama do direito ainda não feito prática para todos (PAIVA, 2009, p. 213).

No âmbito dos Movimentos Sociais, “o debate sobre políticas públicas, [principalmente] na história da Educação do Campo, relaciona-se sempre à ideia dos direitos” (MOLINA, 2012, p. 585). Se considerarmos os desafios para a Educação de Jovens e Adultos como política pública na cidade e no campo e como um direito social, verificamos que esse debate ganha força pelos tensionamentos gerados na sociedade civil em relação com o Estado, na luta pelo acesso, condições de permanência, qualidade da oferta, conclusão com sucesso, de modo a propiciar a formação cidadã, ao mesmo tempo, que a inclusão não precária no mundo do trabalho.

Isso requer do Estado a implementação e execução de ações que atendam às demandas, traduzidas, muitas vezes, “mediante programas que objetivam dar materialidade aos direitos constitucionais” (MOLINA, 2012, p. 586). É dessa forma que, historicamente, temos evidenciado a conformação de políticas de governo pautadas pela lógica de programas, em resposta às demandas da sociedade civil, postergando, assim, nas diversas dimensões dos direitos sociais, a implementação

de políticas públicas de Estado, sobretudo no campo da Educação e, mais especificamente, na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Profissional.

Tensionamentos. Embates. Impasses. Desafios. Luta. Movimento. Direito. Conquistas. Avanços. Retrocessos. Esses são alguns dos substantivos que poderiam ser usados se tentássemos descrever o movimento da sociedade civil em busca dos direitos sociais, seja para sujeitos da EJA, da Educação do Campo, da educação indígena, da educação para as mulheres, da educação dos negros, enfim, da classe trabalhadora desse país. São mais do que palavras ou nomeações; podemos traduzi-las como ações e emoções experienciadas especialmente pelos sujeitos.

Concordamos com Ciavatta (2009) quando a autora afirma que, “na política [educacional], podemos captar a práxis social, o movimento da sociedade e a presença daqueles que estão ausentes da ‘história oficial’ da educação” (CIAVATTA, 2009, p. 96). Entretanto, segundo a autora, são predominantes na memória da educação brasileira as intervenções do Estado materializadas na legislação, “salvo tendência recente na historiografia da educação, como os estudos específicos de ‘educação popular’ [...], ligada aos movimentos sociais” (CIAVATTA, 2009, p. 96).

Sobre a origem das políticas educacionais, Ciavatta (2009) traz como hipótese que essa gênese

[...] está tanto nas forças populares como nas respostas acarretadas pelas necessidades de legitimação do Estado – legitimação essa cujo móvel não estaria apenas nas demandas populares por educação, mas principalmente nas demandas de mão de obra dos setores produtivos e nas contradições geradas pela relação entre capital e trabalho (CIAVATTA, 2009, p. 97).

Ferreira (2012) compreende que “as políticas educacionais contemporâneas atendem a dois projetos inter-relacionados”, atribuindo à escola uma dupla função: “a de promotora do desenvolvimento econômico do País [...] e a de garantir a assistência social a fim de dirimir a pobreza e a violência [...]” (p. 102 e 104).

Na modalidade EJA, para a autora, há atualmente uma “política pública em construção” (FERREIRA, 2012, p. 117), cuja proposta é a integração da educação



profissional técnica de nível médio e o ensino médio – Proeja – que, segundo Ferreira (2012, p. 105), foi “criada sob a lógica de que os serviços educativos devem promover a justiça social”.

Assim, segundo a autora, o Proeja – analisado no contexto como uma “política de inclusão social” – possui uma dupla função: “promover a formação para o trabalho e atender aos princípios de justiça social, na medida em que a defasagem escolar da maioria dos jovens e adultos é uma consequência de sua condição de pobreza” (FERREIRA, 2012, p. 104).

Para compreendermos as concepções e princípios do Proeja, assim como os desafios e embates de sua implementação, é importante considerarmos o contexto que antecede o Decreto 5.154/2004<sup>35</sup>, cujos debates sobre a educação básica e a educação profissional intensificaram-se no período da reforma<sup>36</sup> profissional, através da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96 – e do Decreto 2.208/97.

De acordo com Manfredi (2002, p. 114), essa reforma é “fruto de um processo histórico de disputas político-ideológicas empreendidas no âmbito da sociedade brasileira”. Segundo a autora, vários projetos de reestruturação do ensino médio e profissional, tanto em âmbito do Estado, quanto da sociedade civil, “foram objeto de debate e enfrentamento durante a primeira metade dos anos 90”.

A tentativa de incorporar a integração entre formação geral e profissional na legislação, através das lutas de organizações sindicais e movimentos sociais, é uma das vertentes que originou o “ideário atual que alimenta a formação integrada”. A outra vertente, segundo Ciavatta (2011, p. 40-41), tem origem na defesa pela educação politécnica ou tecnológica coerente com a “concepção de educação omnilateral [...] cujo sentido é a combinação estudo e trabalho e o conhecimento dos fundamentos científico-tecnológicos das atividades laborais na sociedade capitalista”.

---

<sup>35</sup>Decreto que revogou o 2.208/97, que proibia a integração da Educação Profissional à Educação Básica.

<sup>36</sup> Para aprofundamento, ler: MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

No âmbito do Estado, Manfredi (2002, p. 114) destaca o projeto do Ministério da Educação<sup>37</sup>, por meio da Sentec (atual Setec), e do Ministério do Trabalho<sup>38</sup>, por meio da Sefor. No âmbito da sociedade civil foi elaborado um projeto<sup>39</sup> pelos educadores e organizações populares e sindicais, articulados no Fórum de Defesa pela Escola Pública, e outro pelos empresários<sup>40</sup> das indústrias.

Essas lutas da sociedade civil pela defesa da escola pública e da educação dos trabalhadores, que culminaram na apresentação do primeiro projeto<sup>41</sup> de LDB à Câmara dos Deputados, são o “marco significativo dos acontecimentos entre as leis orgânicas do ensino técnico de 1942 e o Decreto 2.208/97” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 25).

Segundo Manfredi (2002, p. 130-131), o Decreto 2.208/97 que regulamentou os artigos 39 a 42 da Lei 9.394/96 dispôs, dentre os objetivos da Educação Profissional, “qualificar, requalificar e treinar jovens e adultos com qualquer nível de escolaridade para a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho”.

Com isso, a promulgação desse Decreto, além de proibir “a pretendida formação integrada”, regulamentava “formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 25).

Diante do exposto, era emergente a revogação do Decreto 2.208/97 para que a oferta do ensino médio integrado à educação profissional se fizesse realidade para

---

<sup>37</sup> A proposta era a criação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, elaborada em 1991, que englobaria nesse sistema, segundo Manfredi (2002, p. 118-119), “todas as escolas técnicas do setor público federal, estadual e municipal e as instituições particulares da rede Senai e Senac”. Esse projeto serviu de orientação para a reforma educacional do ensino médio e técnico (Projeto de Lei 1.603/96 e Decreto 2.209/97).

<sup>38</sup> Plano Nacional de Educação Profissional que previa “o desenvolvimento de estratégias formativas destinadas à qualificação/requalificação dos trabalhadores jovens e adultos e à sua formação continuada, buscando superar a visão predominantemente de ‘treinamento’, [havendo, no projeto,] a negação da dicotomia Educação Básica e Educação Profissional” (MANFREDI, 2002, p. 116).

<sup>39</sup> Tinha como proposta “a criação da escola básica unitária sustentada pela justificativa de construção de um sistema de educação nacional integrado que propiciasse a unificação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura” (MANFREDI, 2002, p. 119-120).

<sup>40</sup> Foi entregue ao governo federal, em 1996, o documento *Competitividade: propostas dos empresários para a melhoria da qualidade da educação*, com propostas para os “diferentes segmentos, tanto no que se refere à educação básica quanto à profissional” (MANFREDI, 2002, p. 119).

<sup>41</sup> Esse projeto sinalizava “a formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 25).

os trabalhadores, cuja formação, segundo Kuenzer (2002a, p. 27), “constituiu-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais [...]”.

Então, nesse contexto, foi gestado o Proeja, que trouxe como proposta a formação integrada de jovens e adultos trabalhadores e, conquanto tenha sido proposto como um programa, teve a intencionalidade de se instituir “como uma política pública de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade EJA” (BRASIL, 2007, p. 5).

Oliveira e Machado problematizam a consolidação do Proeja como política pública, a partir do que está sendo evidenciado em pesquisas e estudos. De acordo com as autoras:

No que concerne ao campo da política pública, é improvável que ela se consolide a permanecer a estratégia de que basta ter um curso em cada *campus* para justificar que se está se cumprindo um decreto, ou ainda, que não cabe a ampliação de turmas nos cursos existentes. A questão é bem maior: ou a estratégia Proeja contribui para o repensar do papel social das instituições federais de educação profissional, ou de fato vai apenas significar mais um programa de governo, que esperando pacientemente cairá no esquecimento (OLIVEIRA; MACHADO, 2012, p. 141).

Portanto, a discussão sobre a formação dos trabalhadores, em nosso país, implica não somente aproximarmos a Educação de Jovens e Adultos da Educação Profissional. Implica reconhecermos o direito negado aos jovens e adultos trabalhadores, ora pela falta de acesso às instituições escolares, ora pela falta de qualidade do ensino ofertado, que não assegura condições efetivas de permanência dos trabalhadores na escola, ora pela descontinuidade das políticas.

As experiências mostram que têm sido “tênues as iniciativas do Estado para resolver o problema de exclusão dos trabalhadores [aliada à falta de ações concretas de sua reinserção na escola] para seguirem o fluxo (des)contínuo pelo qual passaram em algum momento” (PAIVA, 2009, p. 59).

## 5.1 CENÁRIOS DE UM CAMPO EM CONSTRUÇÃO: A IMPLEMENTAÇÃO DO PROEJA NA REDE FEDERAL

Como já mencionado, a implantação do Proeja sinaliza uma nova perspectiva de formação para os jovens e adultos trabalhadores, que vai além da escolarização pela conclusão do ensino médio, pois pressupõe a integração da educação básica com a educação profissional na modalidade EJA. O programa foi instituído pelo Decreto 5.478, em 2005, como uma proposta de inclusão de jovens e adultos aos Centros Federais de Educação Tecnológica – atuais Institutos Federais.

Entretanto, como a EJA sempre foi ofertada pelas redes estaduais e municipais de educação, era emergente a ampliação do Proeja para essas redes, pois se a oferta do programa à rede federal fosse restringida muitos sujeitos da EJA não teriam acesso, além de a quantidade de vagas ser insuficiente. Essa ampliação foi possibilitada com a promulgação do Decreto 5.840, em 2006, que revogou o Decreto 5.478/05.

De acordo com o Documento Base do Proeja, afora a mudança em relação à “origem das instituições que podem ser proponentes”, a revogação do Decreto 5.478/2005 também possibilitou “a ampliação da abrangência”, já que houve a inclusão do ensino fundamental (BRASIL, 2007, p. 5).

Uma das finalidades mais expressivas do programa, de acordo com o Documento Base, é “a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando” (BRASIL, 2007, p. 19).

Atentando para o processo de implementação do Proeja, observa-se que, anteriormente à sua oferta, os alunos da EJA deveriam concluir a educação básica para tentar o ingresso na educação profissional, já que a opção concomitante, provavelmente para a grande maioria dos alunos trabalhadores, era descartada, tendo em vista seu compromisso profissional.

Dessa forma, os alunos se deparavam com uma quantidade de vagas insuficiente para atender à demanda, voltada especialmente para alunos concludentes do ensino

médio regular das escolas públicas e privadas, tendo em vista a qualidade do ensino ofertado nessas instituições que foram se elitizando, além da ótima estrutura e investimento nas escolas dessa rede. Com isso, a formação dos alunos da EJA se restringia, quando muito, à conclusão do ensino médio, salvo para aqueles que conseguiam dar prosseguimento aos estudos em cursos técnicos ou superiores.

Essa realidade se deu em virtude da não oferta integrada como opção para a formação profissional, proibida pela promulgação do Decreto 2.208/97, o que acirrou o debate sobre os efeitos da dualidade estrutural da educação brasileira na formação dos trabalhadores, bem como impulsionou a ênfase da formação propedêutica em que o ensino médio se tornou o caminho para a entrada na universidade.

Sobre a etapa final da educação básica, Kuenzer (2002) atenta para a ambiguidade que envolve essa etapa, já que o ensino médio possui como finalidades a preparação para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos. Assim, de acordo com a autora, o grande desafio a ser enfrentado é a “formulação de *uma concepção de Ensino Médio* que articule de forma competente essas duas dimensões” (KUENZER, 2002 a, p. 26).

No entanto, o que se pode observar é que muitos egressos não chegam a dar prosseguimento aos estudos, a não ser em instituições privadas de formação profissional, “de caráter meramente instrumental” (BRASIL, 2007, p. 14).

Nesse sentido, o Documento Base também aponta para a necessidade de se romper com a “visão exclusivamente propedêutica” do ensino médio, em muitas instituições que ofertam essa etapa, e com a “concepção de ser o ensino médio apenas um curso preparatório para os exames vestibulares” (BRASIL, 2007, p. 25).

Os jovens e adultos trabalhadores em busca de formação trazem expectativas diversas no retorno à escola, seja por motivos que envolvem a sua escolarização e a perspectiva de continuidade dos estudos, seja por suas expectativas profissionais, ambas possibilitadas pela conclusão do ensino médio. O diferencial, contudo, para a oferta do Proeja é a possibilidade de uma formação integrada.

De acordo com Ciavatta (2005, p. 84), a compreensão do termo integrar evoca “um sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade do diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos”.. A concepção da formação integrada, segundo a autora,

[...] alude à historicidade das lutas dos educadores brasileiros nos anos 1980, em defesa de uma educação de nível médio politécnica, que não fosse reduzida ao preparo para os exames vestibulares para o ensino superior, nem à preparação funcional ao mercado de trabalho (CIAVATTA, 2011, p. 40).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 44-45) compreendem que a integração do ensino médio com o técnico, que não se restringe ao Proeja, “é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores” e, a nosso ver, aos próprios trabalhadores, através do Programa.

Os filhos dos trabalhadores vivem uma “realidade conjunturalmente desfavorável”, o que os leva a obter uma profissão ainda no ensino médio, não podendo “adiar esse projeto para o nível superior de ensino” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 44-45).

Assim, o ensino médio integrado permite potencializar mudanças para que essa conjuntura seja superada. Dessa forma, torna-se possível, conforme reiterado no Documento Base, uma “educação que contenha elementos de uma sociedade justa”. Além disso, para os autores, a integração é “condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico<sup>42</sup> e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 44-45).

Dessa forma, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 43) consideram que, para se fazer a “travessia” para uma nova realidade, se faz necessário o ensino médio integrado ao técnico, “sob uma base unitária de formação geral”. Uma “travessia”

---

<sup>42</sup> O conceito de politecnica surgiu, na educação brasileira, na década de 1980, a partir do debate sobre a “possibilidade de uma formação básica que superasse a dualidade entre cultura geral e cultura técnica”, conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 41).

que foi interrompida com a promulgação do Decreto 2.208/97, mas que, por meio de sua revogação, pode ter reinstaurado “um novo ponto de partida”.

O projeto de integração entre o ensino médio e o técnico, cujos eixos estruturantes do currículo sejam o Trabalho, a Ciência, a Cultura e a Tecnologia, deve buscar “superar o histórico conflito existente em torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo e, assim, o dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para a ciência e tecnologia” (RAMOS, 2005, p. 106).

Encontramos, no Documento Base do Proeja (2007), que reconhece a concepção da EJA como aprendizagem ao longo da vida, em concordância com o disposto na Declaração de Hamburgo (1997), o tipo de formação que se pretende aos sujeitos:

[...] a formação humana [...] integrada à educação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa (BRASIL, 2007, p. 5).

Portanto, a formação integrada torna-se um desafio não somente na implementação do Proeja, já que ainda se mantêm na educação profissional as opções concomitante e subsequente, o que pode induzir a oferta de formas aligeiradas de formação para a classe trabalhadora. Diante do exposto, consideramos como desafios do Proeja sua implementação em âmbito federal, com a inclusão de jovens e adultos nos institutos, além de sua expansão para as redes estaduais, e sua consolidação pública.

Ademais, a implantação do Proeja como uma política de inclusão social voltada a jovens e adultos trabalhadores evidencia, dentre os seus desafios, a incorporação do trabalho na perspectiva da formação integrada.

Encontramos, no Documento Base do Proeja (2007, p. 23), o sentido atribuído ao caráter formativo do trabalho e a defesa da superação de uma “perspectiva estreita de formação para o *mercado de trabalho*”, inspirada na perspectiva de uma escola unitária.

A vinculação da escola média com a perspectiva do trabalho não se pauta pela relação com a ocupação profissional diretamente, mas pelo entendimento de que homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho — ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem (BRASIL, 2007, p. 38).

Entretanto, em se tratando do processo de formação de jovens e adultos trabalhadores cuja interrupção da vida escolar se deu em virtude da necessidade de exercerem suas atividades laborais, a relação entre “educação e trabalho é muito mais imediata e contraditória” (RAMOS, 2010, p. 76).

Além disso, a experiência de serem sujeitos trabalhadores, muitas vezes realizando trabalhos precários e temporários, impulsiona seu retorno à escola, que vem acompanhado de expectativas profissionais que visem minimizar as dificuldades encontradas no mundo do trabalho. Assim, a possibilidade de ascensão profissional é atribuída pelos sujeitos à instituição escolar, o que indica a não consciência de que a relação educação e trabalho – acesso ao emprego – não é tão estreita como pensam.

Corroborando com essa discussão, Ramos (2010, p. 76) enfatiza que, para os jovens e adultos que possuem trajetórias formativas descontínuas, as dificuldades encontradas para sua inserção ou permanência no mundo do trabalho motivam o retorno ou acesso à escola.

### **5.1.1 A inclusão de jovens e adultos na Rede Federal de Educação: problematizando o acesso ao Proeja**

Ao revisitar o percurso da formação do trabalhador, podemos dizer que, do ponto de vista histórico, o encontro da educação profissional com o ensino médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos é recente e permitiu, de acordo com Ciavatta, que a modalidade EJA recebesse “estímulo, recursos e legislação para entrar nos ‘templos’ do saber técnico e tecnológico que são as escolas da rede das instituições federais” (CIAVATTA, 2011, p. 36).



O acesso de alunos com trajetórias escolares descontínuas à rede federal se concretizou após a constatação da “baixa expectativa de inclusão de jovens de classes populares entre os atendidos pelo sistema público de educação profissional”. Assim, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2012,

[...] o que se pretende é garantir a essa clientela uma formação com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade unindo a elevação de escolarização com a qualificação profissional (IFES, 2009a, p. 215).

Esse acesso é regulamentado no Documento Base do Proeja, pois para o ingresso no curso há uma seleção dos alunos. As vagas são ofertadas em editais públicos, cabendo à instituição proponente organizar a seleção dos candidatos, que pode ocorrer por meio de “processo seletivo simplificado, sorteio, entrevistas ou a combinação de vários instrumentos seletivos ou outros meios que a escola venha a adotar” (BRASIL, 2007, p. 33), desde que seja garantida a democratização do acesso.

Por ser recente esse acesso, como já mencionado, não é possível precisar, no momento, se a educação ofertada aos alunos da EJA está sendo realizada com a mesma qualidade pelos Institutos Federais (CIAVATTA, 2011, p. 37-38). Entretanto, de acordo com Ciavatta,

[...] a observação da forma como os alunos ocupam os novos espaços evidencia uma relação diferente com as escolas e consigo mesmos. Há um sentimento de valorização do ensino e dos alunos entre aqueles que chegam do universo da EJA e entram em uma escola pública com os recursos e instalações espaçosas, equipamentos, serviços auxiliares que os IFs possuem (CIAVATTA, 2011, p. 37-38).

Assim, admitir que os alunos da EJA compartilham os mesmos espaços nas escolas federais que selecionam os “melhores alunos para o ensino médio técnico” requer reconhecermos que a modalidade foi se configurando, até os dias atuais, com uma história “permeada por uma perspectiva negativa, [...] que desqualifica, *a priori*, os alunos jovens e adultos da classe trabalhadora que trazem para o espaço-tempo

escolar tanto a marca da destituição de direitos, quanto a riqueza de suas experiências de luta pela vida” (CIAVATTA, 2011, p. 43), o que pode gerar conflitos e preconceitos.

Os sujeitos da EJA, segundo Thompson (1998, p. 43), “têm gravada sobre si mesmos [...] uma sensação não de diferença, mas de fracasso humano”, quando não conseguem provar para eles próprios que são iguais aos outros e podem “galgar os degraus da oportunidade”.

Portanto, a inclusão dos alunos da EJA à rede federal vai além de possibilitar o acesso de jovens e adultos ao sistema público de educação profissional, embora esse acesso seja imprescindível aos sujeitos da EJA. Há uma resistência ainda – confirmada por pessoas que vivenciam situações em salas de aula do Proeja e/ou nos demais espaços escolares – em reconhecer o direito de jovens e adultos à educação e romper com a visão da “cultura dos mínimos” ou da “meia-educação” ofertada a esses sujeitos.

Diante desse cenário, tornou-se necessário explorar o princípio da inclusão, disposto no Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007), que prevê a oferta de vagas para acesso dos alunos da EJA à rede federal. A partir de então, o olhar das pesquisas tem, conforme alerta Ciavatta, se voltado para compreender os elementos desse processo de inclusão que vêm suscitando, no interior dos institutos federais, uma postura ético-política para que esse movimento não se traduza em novas formas de exclusão nas instituições. Para tanto, buscamos estabelecer diálogos com alguns autores que discutem esses processos, como Ferraro (1999), Kuenzer (2002) e Haddad (2007).

Além das contribuições dos autores supracitados, recorreremos também às considerações do estudo realizado por Peregrino (2010) sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres, para nos aproximarmos e apropriarmos da “discussão da noção de exclusão” e de uma leitura crítica do uso corrente do termo.

Já no final da década de 1990, Ferraro problematizava essa questão ao explicitar que

[...] a novidade não está no termo, nem mesmo no conceito em si de exclusão, mas no fato — este, sim, recente — de ele se haver tornado

categoria-chave em praticamente todas as ciências humanas, e na densidade e ao mesmo tempo ambiguidade do seu conteúdo (FERRARO, 1999, p. 23).

Fazendo dialogar esses autores, encontramos em Mônica Peregrino a ideia de que o termo “exclusão” ainda está sendo usado de maneira reiterada para descrever tanto os problemas surgidos pela falta de oferta de serviços pelo Estado, dentre os quais a educação, quanto os processos de degradação, seja das relações sociais, seja do mundo do trabalho, seja dos direitos sociais (PEREGRINO, 2010, p. 64). Além disso, quando o foco se volta para os “próprios atores sociais”, ao invés de referenciar os processos ou situações, estes sujeitos são descritos como os “excluídos”. Como consequência, há uma lista “infinita” de “excluídos”, e dentre esses os alunos que fracassam na escola, os analfabetos, os desempregados, aqueles jovens que concluem os estudos, mas não conseguem sua inserção no mercado de trabalho, os grupos socialmente discriminados e tantos outros (PEREGRINO, 2010, p. 64-65).

Nesse contexto, a autora demonstra o risco que o termo “exclusão” corre de “não definir coisa alguma” já que abarca diversas situações e possibilidades, podendo ter seu uso banalizado. Assim, sem negar que existam variados processos de “eliminação, degradação e marginalização”, afora as variadas formas de “inclusão subordinada e precária”, que se acentuaram na década de 1990, no Brasil, fazendo emergir outros tipos de problemas sociais, Peregrino propõe que a exclusão seja posta em discussão (PEREGRINO, 2010, p. 65-66).

Com isso, declara a autora que o seu intuito, ainda que preliminar, é

[...] levantar alguns problemas, cuidados e impasses que o uso da noção evoca, buscando elencar alguns elementos que possibilitem a problematização da exclusão como categoria explicativa das relações econômicas, políticas e sociais no mundo atual (PEREGRINO, 2010, p. 66-67).

Recorrendo aos autores José de Souza Martins (1997) e Francisco de Oliveira (1997) para discutir a exclusão como “problema analítico” que nomeia fenômenos diferentes, Peregrino afirma que ambas as noções de exclusão designam “ações” ao invés de “relações”. Para Martins, segundo Peregrino, “a exclusão materializa-se na degradação e na precarização das condições de inclusão de uma parcela

considerável da população”, fazendo o autor, em sua análise, um recorte da “dimensão social do fenômeno da degradação como manifestação dos processos de exclusão”.

Dessa forma, para Martins (1997), “não existe exclusão: existe contradição, existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes [...]” (MARTINS, 1997, p. 14). O autor explana sobre a “fetichização da ideia de exclusão”, porque, atualmente, diversos problemas sociais são atribuídos a essa ideia e destaca, ainda, que termos como pobres e marginais já foram usados para nomear o que hoje se chama de exclusão.

Corroborando com a discussão sobre a exclusão, Peregrino prossegue afirmando que Oliveira enfatiza o “descarte político de uma enorme parcela da população”, considerando os excluídos como aqueles que ‘sobram’, os ‘inempregáveis’ (PEREGRINO, 2010, p. 74 e 75).

Portanto, para Peregrino (2010, 74-75), as análises dos autores acima indicam que, para ambos, “a exclusão é o final de uma cadeia de determinações, mas não nos permite vislumbrar suas relações”.

Peregrino prossegue sua análise buscando inserir o fenômeno da “exclusão” no campo das “relações sociais, econômicas e políticas que lhe fornecem sentido”, tendo como foco a noção de desigualdade, pois esta perpassa de forma “mais ou menos explícita” as análises de Martins e Oliveira.

No que se refere aos processos de exclusão na educação, Haddad (2007) observa que esses processos não podem ser analisados tomando como referência, de forma restrita, a instituição escolar. Segundo o autor, o fenômeno da exclusão precisa ser analisado dentro do campo das “relações sociais, políticas e econômicas que o produzem e lhe fornecem sentido” (HADDAD, 2007, p. 09 e 10). Para explorar essa questão, passamos a situar algumas discussões que se centram sobre esse fenômeno.

No contexto escolar, Peregrino realiza uma análise da produção de desigualdades na escola, buscando desvendar “os nexos existentes entre a reprodução das

relações sociais de produção [...] e as formas de escolarização daí resultantes” (PEREGRINO, 2010, p. 20).

Sobre essa análise, Haddad (2007)<sup>43</sup> comenta que a autora parte do princípio de que “a escola reproduz as relações de produção da sociedade como um todo”, transforma a diferença em desigualdade e “legitima essas desigualdades, selecionando o acesso aos produtos materialmente e simbolicamente produzidos”(HADDAD, 2007, p. 09).

Retomamos, dessa forma, o contexto escolar, tendo como pano de fundo a pesquisa *Educação e Exclusão no Brasil*<sup>44</sup> sobre o “processo de exclusão na educação”. As considerações do autor indicam que a falta de acesso de jovens e adultos à escolarização formal e a “inserção precária” (HADDAD, 2007, p. 07) desses sujeitos à escola são fruto desse “processo de exclusão” que, para ser enfrentado, requer a elaboração de políticas e estratégias que melhorem tanto as condições de acesso quanto permanência. Entretanto, essas políticas e estratégias devem estar “associadas às políticas de redução das desigualdades educativas e outras desigualdades que estão no âmbito da sociedade” (HADDAD, 2007, p. 10).

O autor atenta, também, para a defesa da “ideia de inclusão pela educação”, enfatizando que se essa ideia não estiver vinculada às “condições sociais que produzem a exclusão”, o fenômeno será abordado em suas aparências, culpando o próprio sistema pelos seus fracassos e “evitando assim o debate sobre os mecanismos de produção e reprodução das classes sociais em sociedades como as nossas” (HADDAD, 2007, p. 10).

Para corroborar com a discussão, temos, desde a década de 1980, autores como Ferraro (1999), que vêm utilizando o termo exclusão em seus estudos sobre

---

<sup>43</sup> Haddad se refere à pesquisa de Monica Peregrino, que resultou em sua tese de doutorado, intitulada *Desigualdade numa escola em mudança: trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres e que* foi defendida em março de 2006, na Universidade Federal Fluminense (UFF). Esse trabalho ganhou o prêmio Capes teses em 2008 e foi publicado em 2010 pela editora Garamond.

<sup>44</sup> Pesquisa elaborada por solicitação da agência Save the Children à organização não governamental Ação Educativa, tendo como coordenador Sérgio Haddad, cujo objetivo central é mostrar como a exclusão e as desigualdades socioeconômicas causam impacto na oferta educacional. Disponível em: <[http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2299/1/educacao\\_exclusao\\_brasil1.pdf](http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2299/1/educacao_exclusao_brasil1.pdf)>. Acesso em: 06 jul.2012.

analfabetismo e escolarização, a partir dos quais criou “as categorias exclusão da escola e exclusão na escola”. Para o autor:

A exclusão escolar na forma de exclusão da escola compreende tanto o não-acesso à escola, quanto o que habitualmente se denomina evasão da escola. Já a categoria exclusão na escola dá conta da exclusão operada dentro do processo escolar, por meio dos mecanismos de reprovação e repetência. Dessa forma, as distintas realidades captadas de forma imediata como o não-acesso, a evasão, a reprovação e a repetência ganhariam unidade primeiramente sob as categorias analíticas de exclusão da escola e exclusão na escola e finalmente sob o conceito mais geral de exclusão escolar (FERRARO, 1999, p. 24).

Diante do exposto, tomamos o princípio da inclusão, tal como expresso no Documento Base do Proeja (2007), para tratarmos sobre os processos de inclusão/exclusão, tendo em vista que esse princípio precisa ser compreendido

[...] não apenas pelo acesso dos ausentes do direito à escola, mas questionando também as formas como essa inclusão tem sido feita, muitas vezes promovendo e produzindo exclusões dentro do sistema, quando não assegura a permanência e o sucesso dos alunos nas unidades escolares (BRASIL, 2007, p. 37).

Como observado acima, a inclusão compreendida no Documento Base do Proeja como um dos princípios do programa evidencia o processo de exclusão escolar, conforme Ferraro (1999), ou ainda, para Haddad (2007), representam duas situações recorrentes na educação: a falta de acesso de jovens e adultos à escolarização formal e a “inserção precária” desses sujeitos, ambas fruto do “processo de exclusão na educação”, que vem ocorrendo em nosso país (HADDAD, 2007, p. 07).

Dessa forma, o Documento Base convida as entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais a reverem o seu “papel e compromisso [...] com a inclusão da população em suas ofertas educacionais”, especialmente pela constatação de que os jovens e adultos que não concluíram a educação básica em sua faixa etária tida como regular têm estado fora do acesso a essas redes (BRASIL, 2007, p. 37).

A falta de acesso, segundo Haddad, tanto pode ser caracterizada pela insuficiência de escolas ou pela falta de acessibilidade às instituições, mesmo que existam vagas disponíveis, especialmente pela ausência de transporte escolar ou problemas na infraestrutura da instituição, impedindo o acesso das pessoas com deficiência, por exemplo. Além disso, falta atendimento para muitas crianças com idade para ingressarem na educação infantil e para jovens e adultos acima de 15 anos que não concluíram a educação básica (HADDAD, 2007, p. 07).

A inserção precária, considerada por Haddad como um novo tipo de exclusão educacional e o principal foco do debate sobre políticas de educação básica no Brasil, acentuou-se a partir do aumento do número de vagas nas instituições escolares que não foi acompanhado pela devida qualidade da oferta e nem pela melhoria das condições de vida (HADDAD, 2007, p. 31). Com isso, o processo de democratização ao acesso à escola ficou limitado mais pela ausência de condições que garantam a permanência do aluno na escola e, conseqüentemente, sua escolarização formal, do que pela falta de vagas.

O autor considera, ainda, que há fatores externos ao sistema educativo que influenciam no processo de escolarização, como a renda familiar, a raça, o gênero, a região do país e bairro de moradia, condições físicas e idade dos alunos, a existência ou não do estímulo em casa, instrução dos familiares, condições socioeconômicas, a idade que o aluno inicia seu processo de escolarização, dentre outros (HADDAD, 2007, p. 31).

Como complemento, já que nosso foco é a Educação de Jovens e Adultos, consideramos outros motivos externos à escola que influenciam o processo de (des)escolarização dos alunos trabalhadores, dentre esses, o horário escolar inadequado e incompatível com o horário de trabalho, a falta de incentivo para o retorno à escola, a vergonha pela falta de escolarização, os problemas pessoais e familiares, a dificuldade financeira e a oferta de EJA aquém das demandas dos seus sujeitos.

Com isso, Haddad justifica que as diferenças existentes entre os alunos no que se referem ao acesso, permanência, abandono, rendimento, êxito, repetência e fracasso escolar não podem ser explicadas suficientemente apenas pelas “variáveis

próprias dos sistemas educativos”. Entretanto, cabe ao Estado “intervir com políticas de inclusão em defesa dos grupos mais vulneráveis”, especialmente nesses casos em que a igualdade de acesso é insuficiente para garantir oportunidades escolares a todos (HADDAD, 2007, p. 07).

Considerando os alunos da Educação de Jovens e Adultos como pertencentes ao grupo dos vulneráveis para os quais, como já mencionado, as políticas educacionais são focalizadas e, geralmente, sob a forma de programas descontínuos, não podemos deixar de considerar, ainda, o que Kuenzer (2002b) aponta como “inclusão excludente”, tendo em vista que a autora traz para o debate a criação de estratégias paliativas, nos diversos níveis e modalidades, visando à inclusão na educação. Entretanto, segundo Kuenzer (2002b), essas estratégias não oferecem padrões de qualidade que possam permitir “a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo”, o que gera uma “inclusão excludente” (p. 15).

Dentre as estratégias estão aquelas chamadas pela autora de “empurroterapia”, que podem conferir na “certificação vazia”, tanto na educação dos sujeitos jovens e adultos trabalhadores quanto na formação dos alunos da educação superior, incluindo a formação de professores. Nas palavras da autora, são algumas das estratégias:

[...] a tão em moda substituição da escolarização básica por cursos aligeirados de formação profissional, que supostamente melhorarão as condições de empregabilidade; [...] a certificação apenas formal conferida por muitos cursos supletivos (há exceções), que não conferem rigor e seriedade à formação de jovens e adultos; [...] a formação superior aligeirada em instituições superiores de idoneidade discutível; [...] a formação de professores nos Institutos Superiores de Educação, em licenciaturas “quase plenas” (KUENZER, 2002 b, p. 15).

Essas estratégias, segundo Kuenzer, “se constituem em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência” (KUENZER, 2002b, p. 15) – uma realidade que se faz presente na Educação dos Jovens e Adultos.



A partir dessa discussão, quando o nosso olhar se volta para a educação como direito, em especial para a EJA, buscamos situá-la no “embate em torno das noções de exclusão e inclusão subordinada” (PEREGRINO, 2007, p. 80), ou ainda na discussão sobre “inserção precária” (HADDAD, 2007) e os processos de “exclusão na escola e exclusão da escola” (FERRARO, 1999), pois o cenário denuncia tanto a “recusa” de escolarização para diversos alunos da EJA quanto a oferta, muitas vezes, de uma educação aligeirada, sem qualidade e que não assegura a permanência e a conclusão com sucesso do aluno na escola.

## 6 A OFERTA DA EJA NO MUNICÍPIO DE COLATINA

O município de Colatina situa-se ao norte do estado do Espírito Santo, estando, aproximadamente, há 135 km da capital. De acordo com os dados do IBGE, a área da unidade territorial do município é 1.423,277 km<sup>2</sup> e a população, em 2010, era de 111.788 pessoas, sendo 48,6% do sexo masculino e 51,4% do feminino.

A rede é composta por escolas municipais, estaduais e os institutos federais *Campi Itapina* e Colatina. O município registrou, em 2009, de acordo com informações encontradas no site do IBGE, 2.733 matrículas na pré-escola, 15.519 matrículas no ensino fundamental e 5.092 matrículas no ensino médio.

Quanto à taxa de analfabetismo da população do município, comparando os dados de 2000 e 2010, observa-se que houve uma queda de 11,6% para 7,7%. De acordo com o IBGE, são 6.872 pessoas de 15 anos ou mais de idade que não sabem ler e escrever, sendo esse quantitativo muito mais expressivo entre os grupos de 40 a 59 anos – 2.264 pessoas – e 60 anos ou mais de idade – 3.767 pessoas.

O Censo Escolar 2010 indicou um total de 2.676 alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos em Colatina, naquele ano e, em 2011, de acordo com a data base do Censo Escolar 2011<sup>45</sup>, havia 2.756 alunos da EJA matriculados nas redes municipal, estadual e federal no município de Colatina, sendo 1.336 alunos do Ensino Fundamental (séries iniciais e finais), 1.147 alunos do Ensino Médio e 273 alunos matriculados no Proeja (Ifes *Campi Colatina* e *Itapina*).

Esses dados serão detalhados, a seguir, juntamente com outros obtidos através de entrevistas realizadas com a coordenadora responsável pela EJA da Secretaria Municipal de Educação, com uma das técnicas responsáveis pela Coordenação da EJA na SRE Colatina e com a pedagoga do Proeja do Ifes *Campus Colatina*. Também serão apresentados os dados fornecidos por algumas escolas estaduais que ofertam a EJA, com o intuito de conhecermos as especificidades da Educação de Jovens e Adultos ofertada no município de Colatina.

---

<sup>45</sup> Dados passados pela Subgerência de Estatísticas da Sedu. Contato feito por *email* em julho e agosto de 2012.

## 6.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS OFERTADA PELA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Desde a municipalização, ocorrida em 1998, a Rede Municipal de Educação de Colatina oferta as séries iniciais do ensino fundamental para alunos da Educação de Jovens e Adultos em algumas escolas. O curso ofertado nas escolas municipais tem a duração de dois anos letivos, organizado em quatro etapas, agrupadas em semestres, com 100 dias letivos cada uma, totalizando 400 horas presenciais por semestre.

Sobre a oferta da modalidade EJA – séries iniciais do ensino fundamental –, tendo como referência os dados do Censo Escolar 2010 divulgados pela Sedu, havia 70 alunos matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental na modalidade EJA na zona urbana e 14 alunos da zona rural. Em 2011, houve uma redução, pois o número de alunos matriculados era 50, distribuídos nas quatro escolas municipais, no turno noturno, estando uma dessas escolas localizada na zona rural, com 15 alunos, conforme informado pela coordenadora e pela Subgerência de Estatísticas Educacionais da Sedu.

As informações transmitidas pela coordenadora sobre o ano de 2012 indicaram que houve o fechamento de duas turmas de EJA que ofertavam as séries iniciais do ensino fundamental devido à falta de frequência dos alunos. Portanto, no ano letivo de 2012, apenas duas escolas municipais localizadas na zona urbana ofertavam as séries iniciais do ensino fundamental.

A definição das escolas que atendem/atenderão alunos da EJA é feita em observância ao cumprimento de algumas etapas, dentre essas a realização de uma pesquisa (em parceria com as associações de moradores) para verificar a demanda daquele curso, no bairro. Feito isso, alguns procedimentos são necessários para que se abram turmas da EJA, naquela instituição. Uma vez atendida aquela demanda, outras unidades escolares que necessitarem da oferta serão contempladas com o curso. Segundo a coordenadora, a Secretaria Municipal de Educação possui um “mapa” dos bairros onde há o maior número de pessoas que necessitam de

atendimento nessa etapa e pretende consolidar a abertura de novas turmas em 2013.

Além dessa oferta, a rede municipal participou de programas de alfabetização de jovens e adultos, tais como: “Brasil Alfabetizado”, “Fazendo Escola” e “Alfabetização é um direito”, todos em parceria com os governos federal e estadual. O Programa “Alfabetização é um direito” foi criado em 2004, com carga horária de 360 h e duração de 10 meses. Como programa estadual foi extinto em 2011 e, neste ano de 2012, conforme ressaltou a coordenadora, está sendo lançado o Projeto “Ações para a redução do Analfabetismo<sup>46</sup>”.

De acordo com informações encontradas no *site* da Secretaria Municipal de Educação, houve um pré-cadastro para o Projeto “Ações para a redução do Analfabetismo”, no período de 09/07/12 a 15/07/12, e que foi prorrogado até 15/08/12. Além de Colatina, outros 27 municípios participam desse projeto, cujo objetivo é:

contribuir para erradicar o analfabetismo no Espírito Santo, universalizando a alfabetização de jovens, adultos e idosos e a progressiva continuidade dos estudos em níveis mais elevados, promovendo o acesso à educação como direito de todos (COLATINA, 2012).

Quanto aos professores da EJA na rede municipal, apenas um (dos quatro que havia em 2011) era efetivo com extensão de carga horária. Os demais foram contratados por Designação Temporária e atuaram na EJA pela primeira vez. A coordenadora exemplifica que na escola onde há oferta da EJA desde 1998, a professora efetiva se aposentou em 2010.

Diante do exposto, observa-se uma rotatividade de professores, visto que as vagas na EJA são consideradas provisórias nas escolas, pois as turmas são “instáveis”. Dessa forma, os professores que atuam na EJA são de contratos temporários, pois

---

<sup>46</sup> Esse Projeto, segundo a coordenadora, é um redesenho feito pelo Governo Estadual do Programa Brasil Alfabetizado, lançado pelo Governo Federal. No município de Colatina o Projeto será desenvolvido pela Prefeitura Municipal por meio da Secretaria Municipal de Educação, tendo a parceria dos governos estadual e federal.

“fica complexo a rede de ensino permitir que haja escolhas de efetivos nessas turmas”, relata a coordenadora.

Os docentes que atuam na EJA participam de encontros mensais de formação continuada, assim como todos os professores da rede. Esses encontros fazem parte do projeto Foco, realizado pela Semed Colatina, e propiciam o diálogo acerca de questões referentes à EJA, aos alunos atendidos, ao planejamento das aulas, etc.

Durante a entrevista, a coordenadora apontou diversos desafios e dificuldades a serem superados na EJA, dos quais se destacam a rotatividade de professores, o planejamento de aulas para turmas multisseriadas com o desenvolvimento de atividades multiníveis e a permanência dos alunos até a conclusão de todas as etapas. Quanto a isso, considera-se, especialmente, o cansaço físico e mental ocasionado pelo trabalho como fatores que impulsionam a “desistência” dos alunos.

Todas essas informações nos permitiram conhecer a oferta da EJA como responsabilidade da rede municipal. Parte dessa oferta é decorrente da adesão da rede aos projetos e programas em parceria com os governos Estadual e Federal, centrados na alfabetização dos alunos. A última adesão, até o momento, é do Projeto “Ações para a redução do Analfabetismo”, estando no período de cadastramento dos alunos, como já informado.

Os dados dos Censos Escolares 2010 e 2011, assim como a informação de que houve fechamento de turmas em 2012, devido à não frequência dos alunos, demonstraram uma redução nas matrículas e a oferta centrada na zona urbana do município, com duas escolas funcionando atualmente.

Sobre a redução de matrículas dos alunos da EJA, em âmbito nacional, o Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2011 indicou uma queda de 6% nas matrículas da EJA no período 2007-2011, o que representa 254.753 matrículas a menos, do total de 3.980.203 alunos matriculados no referido ano, sendo que 67% das matrículas são realizadas no ensino fundamental.

Dessa forma, os dados indicam que a oferta da EJA está muito aquém do que deveria para assegurar o direito à educação em todos os níveis, como responsabilidade dos governos municipais, estaduais e federal.

O resultado do Censo Escolar 2011 apontou, ainda, um aspecto em relação ao perfil etário dos alunos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, o que, de acordo com o documento, exigirá uma investigação minuciosa. Constatou-se, a partir dos resultados, que a idade dos alunos que frequentam as séries iniciais do ensino fundamental na modalidade EJA é “muito superior aos que frequentam os anos finais e o ensino médio dessa modalidade” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2012, p. 24). Esse fato sugere, de acordo com o documento, que:

[...] os anos iniciais não estão produzindo demanda para os anos finais do ensino fundamental de EJA. Considerando as idades dos alunos nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio de EJA, há fortes evidências de que essa modalidade está recebendo alunos provenientes do ensino regular (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2012, p. 25).

Retomando o número de analfabetos em Colatina - 6.872 pessoas - mesmo que haja oferta das séries iniciais pela rede estadual, como veremos a seguir, o município, a partir dos dados, não tem (ou parece não ter) uma política para a modalidade EJA entendida como uma oferta regular e a EJA como direito. Embora busque identificar demanda para situar sua tarefa de atendimento, a oferta segue em poucas escolas e também através de parcerias com programas do governo estadual e federal.

Entretanto há expectativas do município ampliar a oferta da EJA para o próximo ano (2013), em observância às demandas identificadas, conforme informado pela coordenadora. Porém diversos desafios ainda precisam ser superados para que essa oferta se estenda, inclusive, para os jovens e adultos trabalhadores que se encontram na zona rural do município.

## 6.2 A REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Em continuidade ao interesse de contextualizar a oferta da EJA nas escolas estaduais do município de Colatina, apresentamos os dados obtidos através da entrevista realizada com uma das técnicas da SRE Colatina.

Quanto ao número de matrículas, esse quantitativo foi informado pela coordenadora e atualizado pelas secretarias de algumas escolas, em março de 2012, após novo encontro com a coordenadora da SRE. Como não tivemos resposta de todas as escolas, fizemos contato com a Subgerência de Estatísticas Educacionais da Sedu, conforme já informamos, e usamos os dados divulgados pelo Censo Escolar 2011 para indicar o quantitativo de alunos matriculados nas escolas estaduais.

O diálogo inicial com a coordenadora teve como foco as quatro instituições que ofertam a EJA, em Colatina: três cuja oferta é de forma presencial e um centro de educação para jovens e adultos<sup>47</sup> com frequência semipresencial.

Todas as instituições, localizadas na zona urbana, ofertam a EJA desde as séries iniciais do ensino fundamental até o ensino médio. Uma dessas instituições é responsável, também, por alunos do sistema prisional (Escola C). O quadro, a seguir, demonstra a matrícula de alunos nas três instituições cuja frequência é obrigatória, conforme a data base do Censo Escolar 2011.

---

<sup>47</sup> Buscamos, na secretaria da própria instituição, após o encontro com a coordenadora da SRE, os dados atualizados sobre a matrícula e rematrícula de alunos, visto que sua oferta semipresencial permite que ambas sejam feitas durante todo o ano letivo.

Tabela 01 – Atendimento de alunos em escolas estaduais – zona urbana (EJA presencial)

Instituição	Ensino Fundamental		Ensino Médio	Total de alunos
	Séries iniciais	Séries finais		
Escola A	15 alunos	99 alunos	115 alunos	229 alunos
Escola B	17 alunos	133 alunos	120 alunos	270 alunos
Escola C	175 alunos	201 alunos	116 alunos	492 <sup>48</sup> alunos
Total geral	207 alunos	433 alunos	351 alunos	991 alunos

Fonte: Subgerência de Estatísticas Educacionais da Sedu, 2012. Informações Organizadas pela pesquisadora.

A Escola C forneceu, ainda, o número de alunos matriculados no segundo semestre de 2011. Havia, conforme informações da escola, 583 alunos matriculados no sistema prisional, sendo 188 alunos das séries iniciais do ensino fundamental, 220 alunos das séries finais e 175 alunos no ensino médio.

Além dos cursistas do sistema prisional, havia 55 alunos que cursavam as séries finais do ensino fundamental e 73 alunos do ensino médio e que frequentavam na EJA presencial na instituição, totalizando, no segundo semestre de 2011, incluindo os alunos do sistema prisional, 716 alunos.

Sobre o sistema prisional, houve, ainda, a oferta do Programa Proeja FIC Apenados<sup>49</sup>, que garante formação inicial continuada e cujo pré-requisito é estar matriculado nas séries finais do ensino fundamental. Esse programa, de acordo com a coordenadora da SRE Colatina, foi lançado nas Unidades Prisionais para suprir a falta de mão de obra qualificada na área da Construção Civil. As Unidades Prisionais

<sup>48</sup> Quantitativo incluindo alunos do sistema prisional.

<sup>49</sup> Para complementar as informações sobre o Proeja FIC Apenados, obtidas no encontro com a coordenadora, foram trocados e-mails nos meses de junho e julho de 2011.



onde esse projeto foi implantado contaram com a parceria do Governo Estadual – Secretaria de Educação do Espírito Santo e Secretaria de Justiça do Estado – e do Governo Federal, por meio dos Institutos Federais.

O curso teve a duração de 12 meses, com carga horária total de 1.500 horas, sendo 1.200 horas de formação geral e 300 horas de qualificação profissional. Essa qualificação profissional destinou-se à formação de bombeiro hidráulico, pintor, gesseiro e técnico em instalações hidráulicas.

No ano de 2010 foram matriculados, em Colatina, 24 alunos/internos para estudarem e concluírem o ensino fundamental através do Proeja FIC Apenados e, em maio de 2011, 22 alunos/internos concluíram essa etapa. Não houve menção sobre a oferta desse Programa no ano de 2011.

Após informar quais instituições da zona urbana ofertam a EJA, em Colatina, a coordenadora mencionou o atendimento de alunos na zona rural. De acordo com ela, o atendimento era feito, até 2011, em escolas municipais, pelo Programa “A Alfabetização é um direito”. Esse programa também contemplava municípios próximos à Colatina (Baixo Guandu, Marilândia, Itaguaçu, São Domingos do Norte, e outros).

Além desse programa, o município participou também do Projovem Campo “Saberes da Terra”, cujo atendimento contemplava jovens pequenos agricultores de 18 a 29 anos, tendo como pré-requisito saber ler e escrever e visava à escolarização em nível de séries finais de ensino fundamental, com qualificação social e profissional. É um programa nacional, que teve a adesão do Estado e foi desenvolvido em parceria com os municípios, movimentos sociais e universidades, tendo a duração de dois anos. Esse programa foi concluído em 2011.

Segundo informações passadas pela coordenadora, o polo Colatina ofertou 08 turmas<sup>50</sup> do Projovem Campo Saberes da Terra Capixaba, sendo que todas funcionaram em dependências municipais. Essas turmas pertenciam à Colatina

---

<sup>50</sup> Havia duas turmas em Colatina, uma em São João Pequeno, com 14 alunos, e outra em Baunilha, com 21 alunos. No município de Aracruz havia quatro turmas localizadas em aldeias indígenas, em Pancas (Córrego do Espinho) havia uma turma com 22 alunos e em Mantenópolis havia uma turma com 25 alunos funcionando em uma escola de assentamento.

devido a uma subdivisão territorial e estavam vinculadas a uma escola estadual – “escola suporte”.

Sobre a instituição que atende alunos exclusivamente da EJA, de forma semipresencial<sup>51</sup>, a coordenadora orientou que buscássemos informações na própria instituição, visto que as matrículas e rematrículas são feitas durante todo o ano letivo. Embora a escola tenha repassado as informações solicitadas sobre o quantitativo de alunos atendidos, apresentamos os dados divulgados pela Subgerência de Estatísticas Educacionais da Sedu, conforme a data base do Censo Escolar 2011. Assim, havia 646 alunos matriculados no ensino fundamental, sendo 83 nas séries iniciais e 563 nas séries finais, e 796 alunos matriculados no ensino médio, totalizando, nesta escola cuja oferta é semipresencial, 1.142 alunos jovens e adultos. Ao final do ano letivo de 2011, de acordo com informações divulgadas pela escola, estavam matriculados 2.266 alunos, sendo que 209 destes concluíram alguma etapa no referido ano, conforme dados a seguir:

Tabela 2: Alunos matriculados e concludentes da EJA semipresencial – 2º semestre de 2011

<b>Etapa</b>	<b>Matrículas novas</b>	<b>Retorno</b>	<b>Total</b>	<b>Concludentes</b>
Ensino fundamental (séries iniciais)	87	38	125	44
Ensino fundamental (séries finais)	386	469	855	50
Ensino médio	617	669	1.286	115
<b>Total</b>	<b>1.090</b>	<b>1.176</b>	<b>2.266</b>	<b>209</b>

Fonte: Secretaria escolar do Centro de Educação de Jovens e Adultos, 2011, 2012. Informações organizadas pela pesquisadora.

<sup>51</sup> Instituição estadual, antigo Centro de Estudos Supletivos.

Como observado no quadro acima, 115 alunos que cursaram o ensino médio de forma semipresencial, em 2011, concluíram essa etapa na instituição pesquisada. Entretanto, como a escola atende alunos da zona urbana e rural do município de Colatina, além de atender a alunos de municípios próximos, o total de matrículas descrito acima (2.266 alunos) refere-se ao atendimento de alunos do município de Colatina e de municípios próximos, sem a especificação de quantos alunos pertencem apenas ao município de Colatina, assim como o número de concludentes.

Com exceção dessa escola, as demais (três instituições) ofertam a EJA de forma presencial, sendo exigidos, no mínimo, 75% de frequência. Em relação ao perfil dos alunos nas referidas instituições, a coordenadora da SRE Colatina afirmou que o público atendido é bastante heterogêneo, sendo composto por jovens, adultos e idosos.

Os dados obtidos por meio dos encontros com as coordenadoras, assim como pelo contato com as escolas estaduais pesquisadas, nos permitiram conhecer não apenas a demanda e a oferta da Educação de Jovens e Adultos no município, mas também algumas ações realizadas e metas traçadas para uma modalidade de ensino que sempre foi marcada por ações descontínuas dos governos federal, estaduais e municipais.

Constata-se que há um grande contingente de alunos que buscam formação e/ou escolarização no município de Colatina, nos níveis fundamental e médio, e que há, também, tantos outros fora do acesso. Ademais, a oferta de educação para essa modalidade, a exemplo do que ocorre na maior parte de nosso país, ainda é vista como uma forma aligeirada de concluir os estudos, deixando de considerar um sujeito e seus itinerários de formação e suas expectativas de continuidade dos estudos.

Observa-se que o Estado exerce uma influência sobre os municípios na forma como ofertam a EJA. Isso significa que na relação direta com o município estudado, a oferta estadual de EJA se restringe ao modelo semipresencial do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos e à oferta presencial de turmas do ensino médio em três escolas estaduais, sendo que o Proeja não ocupou ainda a pauta política do

Estado no tocante à oferta de educação profissional integrada à EJA no ensino médio.

### 6.3 A REDE FEDERAL E A EJA EM COLATINA

Além das redes municipal e estadual ofertarem a EJA, em Colatina, há alunos que frequentam essa modalidade de ensino integrada à Educação Profissional nos *Campi* Colatina e Itapina. De acordo com informações do Censo Escolar 2010, divulgadas pela Secretaria Estadual de Educação, o número de matrículas iniciais no Proeja em 2010 era de 216 alunos no *Campus* Colatina e 80 alunos no *Campus* Itapina, no total de 1.315 matrículas iniciais no Proeja na rede federal no estado do Espírito Santo.

Em 2011, de acordo com informações da Subgerência de Estatísticas Educacionais da Sedu, houve uma redução do número de matrículas iniciais para o Proeja no Ifes *Campus* Colatina – 163 alunos. Em fevereiro de 2012, correspondendo ao ano letivo de 2011, havia 131 alunos cursando o Proeja no Ifes *Campus* Colatina, sendo 61 alunos do Curso Segurança do Trabalho e 70 alunos do Técnico em Comércio, conforme informações da instituição. No primeiro semestre de 2012, havia, aproximadamente, 113 alunos<sup>52</sup> no Proeja, pois houve a oferta de vagas para os alunos com ensino médio completo para ingresso no 3º período.

É significativa a redução de alunos no Proeja do Ifes *Campus* Colatina a cada semestre. Se considerarmos, a partir dos resultados encontrados no capítulo 7, que a maioria dos alunos que frequenta o Proeja no Ifes *Campus* Colatina já possui ensino médio completo, deduzimos que uma pequena parcela de alunos jovens e adultos com formação básica incompleta está retornando aos estudos para obter uma formação profissional.

Desse modo, a realidade apresentada exigia que nós conhecêssemos a forma de ingresso dos alunos do Proeja na referida escola, assim como a procura dos

---

<sup>52</sup>Quantitativo desconsiderando os alunos que concluíram o curso ao final do primeiro semestre e também os 18 alunos que foram aprovados nos editais PS22/2012 e PS42/2012, com entrada no 3º período do curso e ingresso no 2º semestre de 2012.

candidatos pelos cursos. Para tanto, analisamos os editais dos processos seletivos divulgados pela instituição e que se encontram disponíveis no *site* do Ifes. Além disso, fizemos a análise das matrizes curriculares dos cursos do Proeja, bem como do Projeto do curso Técnico em Comércio, do PDI, PPI, que estarão dispostas adiante.

Em relação à oferta do Proeja no *Campus* Itapina, também pertencente ao município de Colatina, o número de matrículas iniciais aumentou de 80 (2010) para 110 alunos (2011), de acordo com a data base do Censo Escolar 2010 e 2011. Ressaltamos que o Proeja se iniciou na escola em 2009, com o curso Técnico em Alimentos, cuja duração é de 2 anos, após a abertura do 4º edital ofertando vagas para alunos do Proeja. Tendo em vista que esse curso não faz parte do presente estudo, não foi verificado o número de alunos cursistas no ano letivo de 2012.

### **6.3.1 O Proeja no *Campus* Colatina**

Atendendo ao disposto na legislação que implementou o Proeja, o Ifes *Campus* Colatina, na época Cefetes, possibilitou a entrada de jovens e adultos na instituição a partir de 2006, com a oferta do Curso Técnico Segurança do Trabalho integrado com o Ensino Médio na modalidade EJA.

Essa oferta, na verdade, foi uma indução do Governo Federal, conforme Documento Base do Proeja (2007), em que os então CEFETs foram chamados a implementar o programa.

Paiva (2012) relata que a promulgação do Decreto 5.478/2005, que foi substituído pelo Decreto 5.840/2006, foi considerada uma ameaça, pela rede federal, à “autonomia” dos institutos federais. Além disso, segundo a autora:

A reserva de 10% das matrículas de ensino médio integrado à educação profissional para jovens e adultos, aos quais se deveria oferecer um programa especificamente concebido ‘caía como uma bomba’ no planejamento das unidades. O conflito instalava-se e era preciso negociar (PAIVA, 2012, p. 48).

Foi nesse contexto que se iniciou a experiência de trabalhar com sujeitos jovens e adultos no Cefetes Colatina, em 2006, e em diversas escolas federais no país, instituições consideradas elitizadas e seletivas. As tabelas 3 e 4 trazem o número de alunos matriculados nos cursos do Proeja, assim como o detalhamento da quantidade<sup>53</sup> de alunos que responderam ao questionário em cada turma, na instituição pesquisada.

Tabela 3: Matrículas e questionários aplicados - Curso Técnico em Segurança do Trabalho

<b>Turma</b>	<b>Semestre</b>	<b>Quantidade de alunos da turma</b>	<b>Quantidade de questionários aplicados</b>
N02	8º	10 alunos (cursando o último semestre)	06
N09	8º	15 (faltam cursar o 7º semestre)	10
N07	6º	20	05
N22	5º	02	02
Total		47 alunos	23 alunos

Fonte: Ifes *Campus* Colatina (2012). Informações organizadas pela pesquisadora.

<sup>53</sup> As informações acerca do número de alunos de cada turma foram fornecidas pela instituição, tendo por base a pauta das disciplinas. Entretanto, como o semestre estava findando, houve alunos que não estavam mais frequentando o curso, naquele momento.

Tabela 4: Matrículas e questionários aplicados - Curso Técnico em Comércio

<b>Turma</b>	<b>Semestre</b>	<b>Quantidade de alunos da turma</b>	<b>Quantidade de questionários aplicados</b>
N06	5º	09	03
N11	4º - "Técnico Proeja"	10	07
N11	4º	07	01
N04	3º	07	05
N03	2º	03	02
N04	3º - "Técnico Proeja"	30	11
Total <sup>54</sup>		66 alunos	29 alunos

Fonte: Ifes *Campus Colatina* (2012). Informações organizadas pela pesquisadora.

É importante ressaltar que o quantitativo de alunos das turmas N11 e N04 foi desmembrado, já que há, nessas turmas, alunos que ingressaram no 3º semestre e que estão cursando apenas a parte técnica do Curso Técnico em Comércio. Por esse motivo, estamos nomeando esse formato de curso de "Técnico Proeja", pois não é integrado e possui dentre as exigências o ensino médio completo, o que é uma distorção do Proeja.

Conforme a proposta do programa, para o ingresso no curso integrado, que é destinado a jovens e adultos, são exigidos como requisitos o ensino fundamental concluído e 18 anos completos, diferentemente do que ocorre nas turmas com entrada de alunos no 3º semestre, como já mencionamos.

Analisando a Matriz Curricular do Curso Segurança do Trabalho, observamos que, embora o Proeja tenha como proposta uma integração entre a formação geral e técnica, os alunos desse curso estudaram conteúdos do núcleo básico<sup>55</sup> nos quatro

<sup>54</sup> Houve seleção de alunos para o ingresso no 2º semestre de 2012, conforme análises dos editais que serão apresentadas ainda neste capítulo. Esses alunos ingressantes não estão incluídos no total de alunos informados na tabela 4.

<sup>55</sup> Esse núcleo possui carga horária de 1.065h, no total de 2.400h do curso. Já os núcleos profissional e diversificado possuem, respectivamente, 1.200h e 135h. O curso Segurança do Trabalho tem a duração de 8 semestres letivos (4 anos).

primeiros semestres, já que as disciplinas que compõem o núcleo profissional foram sendo ofertadas a partir do quinto semestre.

O relato de uma aluna demonstra as dificuldades dos alunos ao cursarem as disciplinas técnicas do curso Segurança do Trabalho, que, pela proposta, deveria ser integrado. Outra situação apontada pela aluna é a junção de turmas devido ao número reduzido de alunos, evidenciando novamente as interrupções das trajetórias formativas dos sujeitos jovens e adultos.

*[...] eu tive que matar vários leões durante muito tempo aqui dentro, estou terminando, estou no oitavo [período], eu sou de uma outra turma, eu não tinha o ensino médio. Estou terminando aqui, quando eu fui para o técnico eu reprovei em 3 matérias, eles falam que é integrado, mas quando você está fazendo o ensino médio você vê pouquíssimas coisas, não vê praticamente nada. Aí o que aconteceu, a minha turma se formou em março por conta da greve e eu vou me formar agora. Eu estou na turma delas, não, vocês estão em nossa turma, eu estou em outra turma, tem 3 turmas em uma sala só... (Relato de aluno – Grupo Focal).*

Em 2010, o curso Técnico em Segurança do Trabalho foi substituído pelo Técnico em Comércio, que tem a duração de 6 semestres (3 anos letivos). De acordo com o disposto no Projeto do Curso Técnico em Comércio, a opção pela oferta desse curso justifica-se pela observação dos indicadores da distribuição setorial do emprego formal em 2005, tendo como fonte o Banco de Dados do Instituto Jones dos Santos Neves & Ministério do Trabalho e Emprego – Rais –, que indicava que a atividade comércio, na região, ocupava “o segundo lugar na distribuição setorial do emprego formal”, absorvendo até 39% da força de trabalho se forem consideradas as atividades afins (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO, 2009b, p. 08).

Sobre a distribuição do emprego formal, segundo escolaridade, dados fornecidos também pelo Banco de dados do Instituto Jones dos Santos Neves & Ministério do Trabalho e Emprego – Rais – e que se encontram no Projeto do Curso Técnico em

---



Comércio, a instituição federal estimou um público-alvo de aproximadamente 5.300 pessoas que poderiam ser atendidas pelo curso Técnico em Comércio, já que “41% dos trabalhadores encontravam-se, na época, entre os níveis da 8ª série incompleta ao ensino médio incompleto” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO, 2009b, p. 08).

Dessa forma, de acordo como disposto no Projeto de Curso do Técnico em Comércio, o Ifes *Campus* Colatina possui uma infraestrutura que permitiria a oferta de 35 vagas por semestre no período de 10 anos, sendo possível atender, aproximadamente, a 700 jovens e adultos, correspondendo a 13% do contingente identificado como público interessado.

Sobre a oferta do curso Técnico em Comércio, questionamos aos alunos e professores que participaram da pesquisa se esse curso atende às necessidades da região. Ainda que os resultados da pesquisa realizada com esses sujeitos sejam discutidos no próximo capítulo, deslocamos, para esse item, as questões que envolvem a viabilidade do curso Técnico em Comércio e o movimento que culminou na escolha de um novo curso voltado a jovens e adultos trabalhadores.

Os dados indicaram que embora a maioria dos alunos do Proeja (56%) tenha considerado o curso adequado para atender às necessidades da região, o que chama atenção, nesse resultado, é que somente 17% dos alunos que cursam o Técnico em Comércio responderam afirmativamente à questão. Diferentes são as respostas dadas pelos alunos do Curso Segurança do Trabalho, pois 70% deles afirmaram que o curso é adequado ao município, e dos alunos da rede estadual, já que a maioria desses sujeitos (64%) também concordou sobre a adequação do curso às exigências do município.

As justificativas apresentadas pelos alunos que responderam afirmativamente ao questionamento referem-se, especialmente, ao fato de o comércio ser uma das principais atividades do município, estar em expansão e necessitar de profissionais qualificados para atuarem nessa área.

Em relação às respostas negativas ou àquelas que consideram que a oferta do curso atende de forma parcial, os alunos justificaram que embora o ramo esteja crescendo, no município, ainda não há campo para esse curso, além disso, o curso

Técnico em Segurança do Trabalho também é necessário. Dessa forma, a opinião dos alunos indica que a escola não deveria substituir um curso pelo outro, mas oportunizar que o aluno tivesse opção de escolha, a partir do seu interesse.

As respostas abaixo demonstram outras opiniões dos alunos e professores acerca da viabilidade do curso “Técnico em Comércio”, como segue:

*Atende parcialmente. É um curso interessante, mas o nome do curso deixa muito a desejar, pessoas questionam sobre o que é, o que seremos quando concluirmos o curso. Elas falam que estamos estudando para sermos vendedores (Aluna do Curso Comércio, 20 anos, possui ensino médio completo – resposta do questionário).*

*Não atende. As pessoas não veem o curso com bons olhos, ele é pouco divulgado, tanto que nem é solicitado como requisito em concursos (Aluna do Curso Comércio, 34 anos, possui ensino médio completo – resposta do questionário).*

*Atende, desde que houvesse uma discussão com diferentes setores da sociedade, especialmente as entidades de representação comercial e classistas (Prof. G – efetivo – resposta do questionário).*

*Não atende, quando se fala em comércio pensa-se em vendas, mas o curso parece ser voltado para a área administrativa, o mercado já está saturado (Prof. E – efetivo – resposta do questionário).*

*Atende parcialmente, os alunos não são motivados a nível de manter esse curso, pois já trabalham e poucos vão atrás dos estágios e não frequentam regularmente as aulas (Prof. B – contratado – resposta do questionário).*

Buscamos verificar, junto à pedagoga do curso Proeja, em entrevista realizada e troca de *e-mails* no ano de 2012, o movimento que culminou na escolha do Curso Técnico em Comércio. De acordo com a pedagoga, esse curso foi concebido por um grupo de professores, liderados por um coordenador, que, em 2009, discutiram sobre a demanda do curso Proeja em Colatina. Após a discussão e estudos, esse grupo concluiu que o curso Técnico em Comércio seria a oferta mais viável para o município.

A partir dessa informação, buscamos levantar dados, através de um questionário aplicado junto aos professores, sobre o processo de escolha do curso que substituiu o Técnico em Segurança do Trabalho. Dos nove professores que responderam ao questionário, três estavam na instituição no período de escolha do curso Técnico em Comércio e apresentaram as seguintes informações:

*Esta escolha foi discutida nas reuniões de coordenação que visavam o planejamento institucional. E, nestas reuniões, os coordenadores representam os anseios dos professores de suas coordenadorias. Foi ponderado que o curso de Segurança, além de ser oferecido na modalidade Subsequente, se integralizava em 4 anos na modalidade Proeja – um tempo muito longo. Já o curso Comércio ficava mais curto e atendia uma demanda formativa que estava pendente em Colatina (Prof. A – efetivo – resposta do questionário).*

Observa-se, na fala do professor, que parece não ter havido uma ampla discussão, já que apresenta uma visão imediatista e pragmática da oferta do curso. Se por um lado o curso Técnico em Segurança do Trabalho não foi fruto de uma discussão conceitual, por outro a escolha pelo Técnico em Comércio foi feita sem um debate ampliado sobre a necessidade da oferta entre os principais interessados – alunos, professores e comunidades.

*Trabalhei na idealização do curso. Não houve discussão para fundamentar e sugerir o curso. O curso é um projeto da escola e não uma discussão com a sociedade do comércio de Colatina (Prof. G – efetivo – resposta do questionário).*

*Sem discussão e envolvimento da comunidade escolar, sem análise profunda. Na minha opinião, foi uma decisão burocrática tomada por poucos (Prof. H – efetivo – resposta do questionário).*

Diante das respostas, observa-se, portanto, que não houve movimentação no sentido da escuta dos alunos e/ou a comunidade escolar para a escolha do novo curso e a substituição daquele que estava sendo ofertado. Desse modo, as respostas demonstram os conflitos que permearam a definição e a implementação do novo curso. Entretanto, como os demais professores que responderam ao questionário não estavam na instituição no período de escolha do curso, não foi possível obter mais informações acerca desse movimento.

Em continuidade à análise do Projeto de Curso Comércio (IFES, 2009b), são considerados requisitos para o acesso a idade mínima de 18 anos e a conclusão do ensino fundamental ou do ensino médio. Os candidatos deverão realizar processo seletivo distinto ou outra forma de seleção que a instituição venha a adotar. Em relação aos candidatos com ensino médio completo, foi permitida sua entrada no terceiro período do curso Técnico em Comércio no ano letivo de 2011 (ingresso dos alunos no segundo semestre do corrente ano), como veremos.

Nesse curso, as disciplinas do núcleo profissional foram sendo inseridas desde o primeiro semestre, embora sua predominância seja nos 5º e 6º semestres, com carga horária de 300h em cada período. Conforme observado na Matriz Curricular, esse curso possui carga horária obrigatória de 2.070h, sendo 1.080h do núcleo básico<sup>56</sup>, 825h do núcleo profissional<sup>57</sup> e 165h do diversificado<sup>58</sup>. Há, ainda, o núcleo

---

<sup>56</sup> Composto pelas áreas Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Essa base comum nacional visa “possibilitar ao aluno uma base consistente para que ele compreenda o mundo, a influência de suas ações e da própria sociedade e exercite a cidadania” (IFES, 2009b, p. 17).

complementar, com 230h, sendo componentes optativos para os alunos: Língua Estrangeira (Espanhol), Arte e Cultura, Esportes, Projetos Técnicos e Estágio Supervisionado. O curso tem início às 18h10 e término às 22h35.

É importante ressaltar o movimento que culminou na organização da Matriz Curricular do curso Técnico em Comércio (IFES, [s.d]), a partir do que é disposto no Projeto de Curso. Para essa organização, “foram feitas pesquisas com as empresas do entorno e a legislação vigente para entendimento do perfil do profissional de conclusão que melhor atendesse essas necessidades” (IFES, 2009b, p. 16).

A pedagoga do curso informou que a inserção gradativa das matérias técnicas no curso Técnico em Comércio representa um estímulo para o aluno, assim como contribui para que ele tenha uma visão do que seria a proposta do curso. Ela ressalta que no curso Técnico Segurança do Trabalho os alunos reivindicavam a inserção de matérias técnicas desde o início do curso. Dessa forma, segundo a pedagoga,

*[...] houve mudanças quanto à concepção do que seria realmente um curso integrado. Quando iniciou o Técnico em Segurança do Trabalho, a matriz curricular não contemplava essa integração, pois o aluno cursava dois anos das matérias do Núcleo Comum e mais dois anos de matéria técnica, não atendia à proposta do programa.*

Esse tipo de organização do curso foi concebido, segundo a pedagoga, como uma estratégia que permitia juntar as turmas do técnico concomitante aos alunos do Proeja, caso houvesse um número muito grande de vagas ociosas. Essa organização foi feita observando-se a determinação vinda da Unidade de Vitória.

Diante do exposto, faz-se necessário questionar – problematizando, dessa maneira, o sentido da integração – se a perspectiva da integração do Curso Técnico em

---

<sup>57</sup> Componentes Curriculares que tratam da “formação profissional do Técnico em Comércio, visando propiciar aos alunos o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício profissional” (IFES, 2009b, p. 17).

<sup>58</sup> Componentes Curriculares que permitem “estabelecer relações entre o Ensino Médio e o mundo do trabalho, articulado com o conhecimento científico” (IFES, 2009b, p. 17).

Comércio não se restringe apenas à inserção gradativa das disciplinas técnicas já nos primeiros períodos.

Prosseguindo com a análise documental na instituição, faremos, a seguir, as considerações sobre o processo seletivo através das análises dos editais desses processos. Outras considerações relevantes serão feitas no capítulo 7, a partir de questões levantadas pelos alunos durante a realização do grupo focal e das respostas dos questionários.

### **6.3.2 O ingresso dos alunos do Proeja no *Campus Colatina***

A investigação sobre os fatores que vêm impedindo/dificultando a inclusão de alunos da EJA no Proeja, do Ifes *Campus Colatina*, nos levou a conhecer o processo seletivo, observando, inclusive, as vagas ofertadas a cada semestre e o número de candidatos e alunos aprovados.

Conquanto o Ifes *Campus Colatina* tenha iniciado a oferta do Proeja em 2006, por meio do edital PS 12/2006, fizemos a análise dos processos seletivos (Anexo V) a partir de 2007, com o edital PS 05/2007, visto que não se encontravam no *site* da instituição, no momento da pesquisa, os editais PS 12/2006 e PS 01/2007. Buscamos compreender a implementação dos cursos Proeja no Ifes *Campus Colatina*, no que se refere à demanda e à oferta dos cursos, bem como a forma de seleção à qual os alunos foram submetidos.

Em relação ao processo seletivo para o ingresso dos alunos do Proeja no curso Técnico em Comércio, o Plano de Curso prevê um processo com “uma perspectiva inovadora, com a utilização de diagnóstico para levantamento de dados sócio-econômicos e psico-educacionais”, que tem como um de seus propósitos a seleção “de um público condizente às finalidades sociais do Proeja e aos objetivos do curso” (IFES, 2009b, p. 11).

No entanto, como poderemos verificar a partir das análises do processo seletivo do curso Técnico em Comércio, a instituição passa a oficializar a abertura de vagas no Proeja para alunos com ensino médio completo e, ao mesmo tempo, a restringir sua oferta para os alunos que seriam os sujeitos para quem a concepção do programa se volta.

Fizemos a análise de 09 processos seletivos do curso Técnico Segurança do Trabalho, ofertado em 8 semestres, no noturno. Observamos que 04 desses processos seletivos foram realizados por não terem sido preenchidas todas as vagas.

Como pré-requisitos para a participação do candidato nos processos seletivos foram exigidos o ensino fundamental concluído e 18 anos completos até a data da matrícula. Só não houve cobrança de taxa de inscrição no PS 05/2007 (oferta de vagas remanescentes), sendo a seleção dos alunos feita através de sorteio, cujos critérios foram “sorteio por ordem de preenchimento das vagas remanescentes”, sendo “obrigatória a presença do candidato durante a [sua] realização” (CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO ESPÍRITO SANTO, 2007, p. 01). Não há, no site, o resultado desse processo seletivo, não se podendo saber, assim, se as vagas foram preenchidas.

Nos demais processos seletivos as taxas de inscrição cobradas foram R\$ 50,00 e R\$ 10,00, sendo este o valor predominante (taxa cobrada em 07 processos seletivos). Com exceção de um processo seletivo, conforme informado acima, a seleção dos alunos foi feita por meio de provas. Observamos que nos processos seletivos em que há vagas remanescentes foram exigidos, na prova, conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática (20 questões, no total). Nos demais, a prova constou de 50 questões, distribuídas nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática (maior quantidade de questões), além de Física, Química, Biologia, História e Geografia.

Considerando que os candidatos traziam a marca da descontinuidade de acesso à escola, chama a atenção a exigência de conteúdos de Física e Química na prova, uma vez que essas disciplinas são estudadas somente no último ano do ensino fundamental, sendo sua ênfase mais explorada no ensino médio. A disciplina

Biologia só é vista no ensino médio, já que no fundamental esses conteúdos são específicos da disciplina Ciências.

Como não fizemos um estudo sobre a oferta desses conteúdos no ensino fundamental, comparando-os com o conteúdo programático exigido nas provas, não podemos precisar se houve algum equívoco nessa exigência. Entretanto, consideramos ser importante atentar para esse fato, especialmente por se tratar de uma oferta voltada a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas, cujo retorno à escola depende, nesse caso, de aprovação em processo seletivo.

A análise dos processos seletivos nos revelou que em somente um deles – PS 01/2009 – o número de candidatos foi superior às vagas ofertadas, havendo suplentes. Em todos os demais, o número de candidatos foi menor que o total de vagas ofertadas, sendo, portanto, necessária a abertura de novos editais para a oferta de vagas remanescentes.

Dando prosseguimento à análise dos processos seletivos, apresentamos, a seguir, o resultado dos dados obtidos no Curso Técnico em Comércio, tendo em vista que esse curso substituiu o Técnico em Segurança do Trabalho a partir de 2010. Foram realizados 13 processos seletivos do curso Técnico em Comércio, sendo 04 destes destinados ao preenchimento de vagas remanescentes.

A análise dos processos seletivos foi feita observando-se o tipo de oferta: ingresso dos alunos no primeiro período (formação integrada) e ingresso dos alunos no 3º período (formação técnica), sendo essas vagas consideradas remanescentes. Assim, durante as análises, iremos nos referir ao Proeja a partir do tipo de formação que o curso está propiciando aos alunos: “Proeja Integrado” (ingresso dos alunos no 1º período) e “Técnico Proeja” (ingresso no 3º período), embora saibamos que essa oferta é uma distorção, pois a proposta, como já explorado, é a formação integrada dos sujeitos da EJA, em um curso único.

As análises dos editais do curso “Proeja Integrado” revelou que, nos quatro primeiros processos para o ingresso nesse curso (totalizando 102 vagas), houve somente a oferta de 05 vagas remanescentes, o que indica que, ao contrário do que aconteceu no curso Técnico Segurança do Trabalho, o número de aprovados foi superior ao número de vagas. Mesmo assim, houve a oferta de 15 vagas



remanescentes para o ingresso de alunos no 3º semestre – “Proeja Técnico” -, cuja seleção ocorreu por meio de análise socioeducacional.

Entretanto, no 2º semestre de 2011 essa realidade é transformada, pois foi necessária a abertura de três editais para o preenchimento de 38 vagas ofertadas (ingresso dos alunos no 1º período) e, mesmo assim, só foram preenchidas 17 destas. Em nenhum desses processos seletivos foi cobrada taxa de inscrição e, em dois destes – PS 34/2011 e PS 38/2011 – a seleção ocorreu por meio de análise socioeducacional. No PS 34/2011 não houve nenhum aluno inscrito para a seleção.

Ressaltamos que a análise socioeducacional – instrumento de avaliação usado no último processo seletivo para ingresso de alunos com ensino fundamental completo no Proeja (PS 38/2011) – privilegiou os alunos com idades entre 36 e 45 anos, pois essa faixa etária recebeu a maior pontuação (35 pontos), seguida pela faixa etária 46 a 55 anos, cujo valor é 30 pontos.

Em relação à conclusão do ensino fundamental, foram privilegiados alunos cuja conclusão dessa etapa tenha ocorrido há mais de 20 anos (30 pontos) e no período compreendido entre 16 e 20 anos, sendo atribuídos 25 pontos. A maior pontuação no quesito “origem escolar” foi atribuída aos alunos que cursaram todo o ensino fundamental em escola pública (35 pontos).

Observa-se que a partir da realidade descrita anteriormente – pouca procura pelo curso Técnico Comércio com ingresso no 1º período, em 2011 – o Ifes *Campus Colatina* começou a ofertar somente o Curso “Técnico Proeja”, a partir de 2012. Ressaltamos que, dos 06 processos seletivos desse curso, somente em 02 deles todas as vagas foram preenchidas. A seleção vem ocorrendo geralmente por meio de prova escrita; houve processos seletivos em que foi cobrada taxa de inscrição de R\$ 51,00 e em outros não foi cobrada taxa, conforme detalhado no quadro 4 (Anexo VI).

Tal situação é preocupante – oferta e demanda do curso Técnico em Comércio –, pois no *Campus Colatina* só há um curso do Proeja ofertado e, mesmo assim, como mencionado anteriormente, muitas vagas ofertadas não estão sendo preenchidas, seja pela oferta de formação integrada, seja pela oferta de formação técnica. Essa prática – ingresso de alunos com ensino médio completo para cursarem apenas a

parte técnica do curso – já tinha sido adotada pelo Ifes *Campus* Vitória, induzindo, dessa maneira, jovens e adultos com formação básica concluída a buscarem acesso ao Proeja (ingresso no 5º módulo) como forma de entrada para um curso técnico.

Sobre esse tipo de oferta do Proeja no Ifes *Campus* Vitória, Oliveira e Machado (2012, p. 137-138) consideram que o ingresso dos alunos no 5º módulo "contraria o Decreto 5.840/06 e compromete a efetivação do Programa como política de inclusão social", bem como dificulta a efetivação da "oferta do Proeja como um projeto único de curso integrado". Além disso, de acordo com as autoras:

Esta indução por sua vez desconsidera as especificidades do público alvo do Proeja, jovens e adultos trabalhadores marcados pela descontinuidade de escolarização, e pelos estigmas da inferioridade e da baixa escolaridade que marcam os sujeitos da EJA, contrariando assim o Art. 1º parágrafo 2º do Decreto no 5.840/2006 (OLIVEIRA; MACHADO, 2012, p.137-138).

De acordo com o edital do processo seletivo analisado, os alunos que iniciassem o curso no 3º período (Ifes *Campus* Colatina) deveriam cursar as “adaptações dos componentes curriculares que se [fizessem] necessários, respeitando o Projeto Pedagógico do curso” (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2011, p. 05).

O valor da taxa de inscrição, quando cobrada, era R\$ 10,00, mas na maioria dos processos seletivos não houve pagamento de taxa. Além da prova escrita, usada em 04 processos seletivos, a escola recorreu à análise socioeducacional dos alunos para realizar a seleção. Sobre esse recurso, estão contemplados os critérios idade, conclusão do ensino médio e origem escolar, como já mencionado.

Pela análise dos editais, observamos que, no ano letivo de 2012, não houve oferta do Proeja para os alunos com ensino fundamental completo ou ensino médio incompleto da EJA, já que as vagas foram ofertadas para o ingresso dos alunos no 3º período e, para isso, o pré-requisito era a formação básica concluída, pois os alunos cursariam apenas a parte técnica do curso.

Embora os números sejam insignificantes em relação à quantidade de vagas ofertadas, a instituição, ao abrir a seleção somente para alunos com ensino médio completo, interdita a entrada de alunos com trajetórias descontínuas de

escolarização, impedindo-os de até mesmo participarem do processo seletivo, desconsiderando completamente a proposta do Proeja, como já mencionamos.

Isso vai de encontro ao disposto no Documento Base do Proeja, que justifica a opção por não ofertar o programa na forma subsequente, ou seja, a possibilidade de cursar somente a parte técnica. Dentre as justificativas estão os tempos de afastamento dos estudos dos alunos, podendo ser esse afastamento longo, o que poderia resultar, para muitos alunos, a submissão de “propostas educacionais de diferentes períodos da história da educação no Brasil” (BRASIL, 2007, p. 22), tornando-se “inviável a elaboração de um projeto político-pedagógico único”.

Além disso, os alunos da EJA que já possuem ensino médio completo poderiam ingressar em cursos ofertados na forma subsequente, uma vez que o requisito para o ingresso em cursos de educação profissional técnica de nível médio é a conclusão da educação básica.

Outro ponto a considerar, a partir da entrada oficial de alunos com ensino médio completo no Proeja, refere-se à “construção de uma identidade própria para novos espaços educativos, inclusive de uma escola de/para jovens e adultos”, sendo essa construção o grande desafio da política de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade EJA, conforme disposto no Documento Base do Proeja (BRASIL, 2007, p. 23).

Diante do exposto, questionamo-nos: como construir a identidade de uma escola de/para jovens e adultos, reconhecendo as especificidades desses sujeitos marcados por uma escolaridade descontínua, se a oferta está sendo voltada, recentemente, para o público que já possui formação básica completa?

Antes, a questão sobre a procura e o ingresso de alunos com ensino médio completo no Proeja intrigava pesquisadores a compreenderem o porquê dessa opção dos alunos, já que os institutos federais ofertam cursos na forma subsequente. Agora, o olhar é lançado para compreender por que privilegiar esses sujeitos, se o programa prima pela oferta para jovens e adultos com trajetórias descontínuas de escolarização e, portanto, com ensino fundamental completo ou ensino médio incompleto – em específico, na modalidade da educação profissional integrada à EJA.

Durante as análises dos processos seletivos dos editais, fomos tomadas por perguntas que nos remetem à questão inicial, como esta: o processo seletivo realizado pela instituição como forma de acesso dos alunos da EJA ao Proeja seria uma das razões que poderiam dificultar ou impedir a inclusão desses alunos no curso?

A partir dessas análises buscamos estabelecer diálogos entre os dados obtidos através dos editais dos processos seletivos e os resultados revelados pelos professores e alunos do Proeja, acerca do processo seletivo para ingresso na instituição, que estarão dispostos no capítulo seguinte.

Sinalizamos para o leitor que os Anexos V e VI, ao final do texto, trazem os resultados, de forma geral, de todas as análises supracitadas dos editais do Curso Técnico em Segurança do Trabalho, ofertado no período de 2006 a 2009, e do Curso Técnico em Comércio, ofertado a partir de 2010. Foi através dos dados apresentados nos referidos quadros que fizemos as considerações acima acerca dos processos seletivos. Com a explanação dos resultados organizados desse modo, tivemos a intenção de possibilitar uma visão geral de todas as informações consideradas relevantes das análises.

## **7 APROXIMAÇÕES COM OS SUJEITOS DA EJA E DO PROEJA: O QUE A PESQUISA NOS REVELOU...**

Neste capítulo, prosseguimos trazendo os resultados da pesquisa, com ênfase mais detida sobre dados levantados junto aos alunos jovens e adultos e professores do Proeja.

Como já mencionado, a primeira etapa da pesquisa – fase exploratória –, realizada em duas escolas estaduais, com aplicação de questionários contendo questões abertas e fechadas, envolveu 235 alunos, sendo 150 estudantes da escola cuja frequência é obrigatória (EJA presencial) e 85 alunos da instituição com frequência semipresencial. Após a conclusão dessa etapa, houve o retorno às instituições estaduais para a aplicação de um questionário contendo perguntas específicas sobre o Proeja. Esse instrumento foi aplicado a 120 alunos, 70 destes da EJA presencial e 50 da EJA semipresencial.

Na instituição federal, também utilizamos questionários para a realização da pesquisa, que envolveu 52 alunos do Proeja – cursos Técnico Segurança do Trabalho e Técnico em Comércio – e 09 professores dos referidos cursos. Além disso, foi realizada a técnica do grupo focal, tendo a participação de 09 alunos do Proeja, além de uma entrevista com a pedagoga do Proeja. Os resultados de todas as etapas serão detalhados a seguir.

### **7.1 DIÁLOGOS SOBRE O PERFIL DOS ALUNOS E SEUS PERCURSOS FORMATIVOS NAS ESCOLAS ESTADUAIS**

A análise dos questionários da primeira etapa nos permitiu conhecer o perfil dos entrevistados, o que, de certa forma, vai reafirmando o que as pesquisas no campo da Educação de Jovens e Adultos apontam sobre sujeitos com percursos descontínuos de escolarização.

A maioria dos alunos que frequenta o ensino médio nas duas instituições é jovem, predominando a faixa etária entre 20 e 29 anos, e isso nos remete à reflexão de que, considerando-se a idade de ingresso nos cursos de EJA, esses sujeitos já integram um grupo com percurso de escolarização descontinuado.

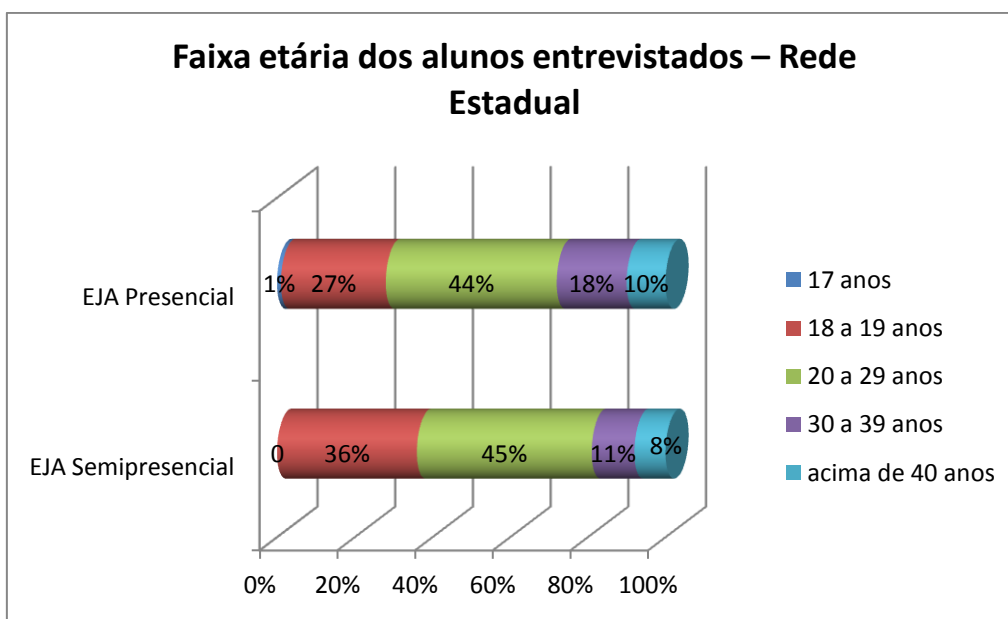


Gráfico 1: Faixa etária dos alunos entrevistados – Rede Estadual

De acordo com as informações dispostas acima, 28% dos alunos da escola cuja frequência é presencial possuem acima de 30 anos. Na instituição com frequência semipresencial, esse número é mais reduzido, somente 19% estão na faixa etária acima de 30 anos. Ressaltamos que dois alunos possuem 50 anos e um aluno possui 60 anos.

Em relação ao sexo dos entrevistados, na escola cuja frequência é presencial 59% são mulheres, já na escola com frequência semipresencial esse percentual é 50%. Quanto à profissão dos alunos das duas escolas, as mais citadas foram auxiliar – de serviços gerais, de dentista, de confecção, administrativo, de salão de beleza, de escritório e de produção –, doméstica, costureira, do lar, vendedor(a), vigilante, telefonista, policial militar, dentre outras. Há alunos que estavam desempregados no momento da pesquisa. É importante destacar que, na escola com frequência

semipresencial, 26% dos alunos (a maioria entre 18 e 19 anos) se identificaram como estudantes, enquanto na escola com frequência presencial os estudantes representam apenas 7% do total. Esse fato indica que, na escola cuja oferta é presencial, há um número maior de alunos trabalhadores ou estudantes que trabalham e que contribuem para o sustento familiar, conforme podemos verificar no gráfico abaixo.

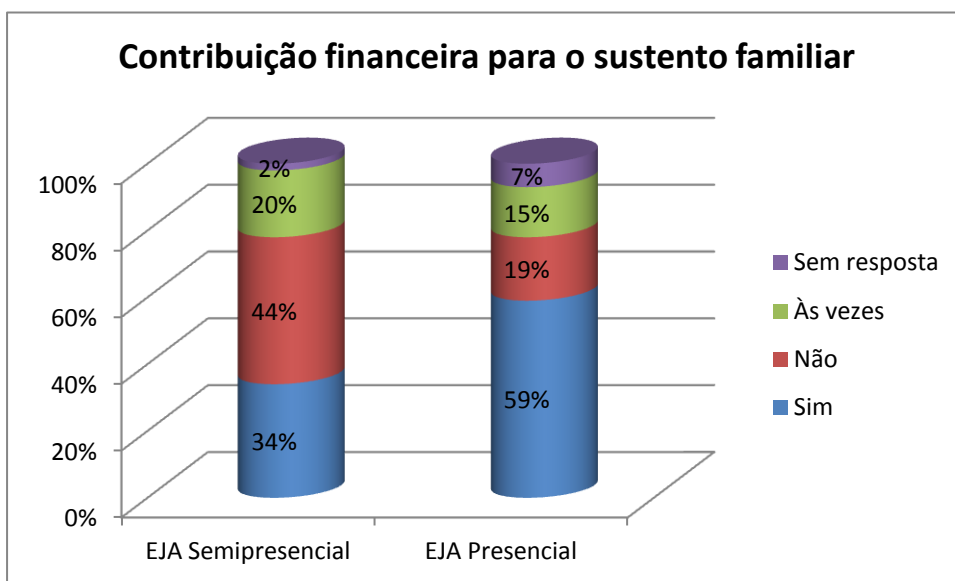


Gráfico 2 – Contribuição financeira para o sustento familiar

A pesquisa buscou investigar, também, junto aos alunos, seu percurso escolar, incluindo suas interrupções e o retorno à escola. Dessa forma, em relação à conclusão do ensino fundamental na escola cuja frequência é obrigatória, 59% dos alunos concluíram essa etapa na idade considerada apropriada para essa conclusão, enquanto na escola com frequência semipresencial o percentual é aproximadamente 72%. O ano de conclusão do ensino fundamental é variado (1980 a 2011), sendo que a maioria (52% dos alunos da EJA presencial e 58% da EJA semipresencial) concluiu essa etapa nos últimos seis anos.

Buscamos levantar se os alunos já haviam cursado o ensino médio anteriormente, assim como as razões que levaram esses sujeitos a interromper seus estudos antes

da finalização dessa etapa ou as razões impulsionadoras para que os sujeitos nem chegassem a iniciar o ensino médio.

Verificamos que, na escola cuja oferta da EJA é de forma semipresencial, 68% dos alunos afirmaram já terem estudado o ensino médio, enquanto na escola presencial esse índice é 63%. Os alunos que estavam cursando o ensino médio pela primeira vez – o que corresponde a 37% na EJA presencial e 32% na EJA semipresencial – também indicaram os motivos pelos quais não puderam cursar essa etapa anteriormente.

Os gráficos abaixo indicam os motivos citados pelos alunos, tanto pela interrupção antes da finalização do ensino médio (gráfico 3) quanto pela não iniciação dos estudos nessa etapa (gráfico 4).

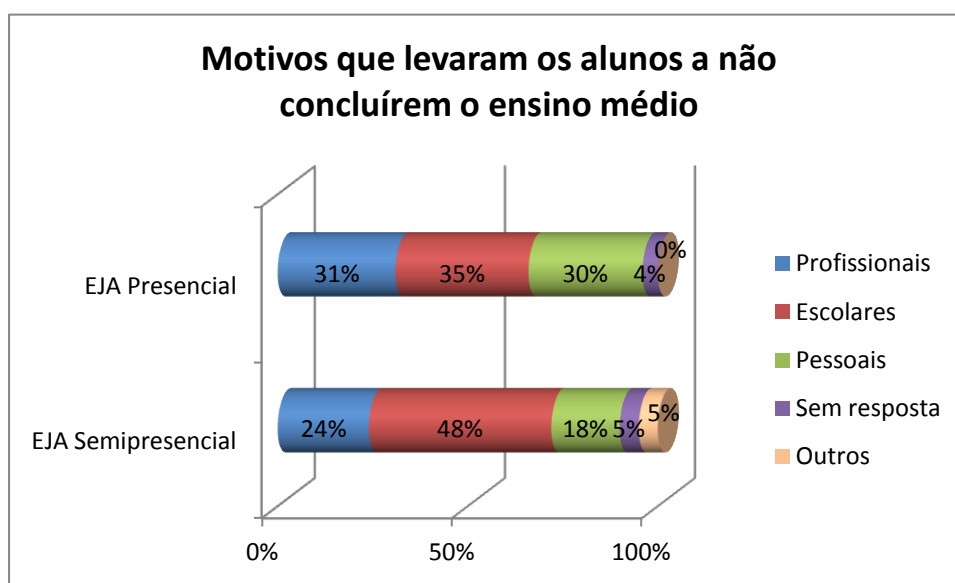


Gráfico 3: Motivos que levaram os alunos a não concluírem o ensino médio.



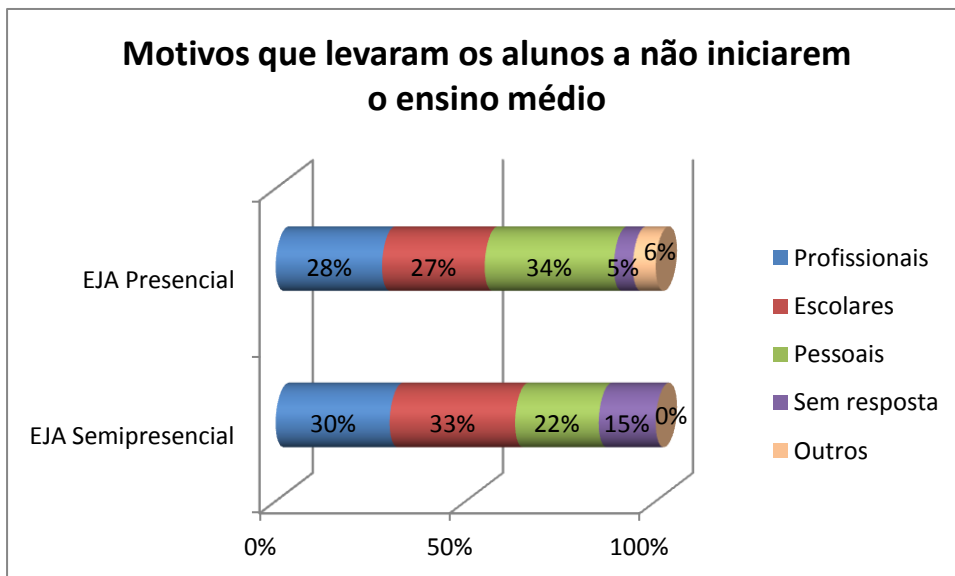


Gráfico 4: Motivos que levaram os alunos a não iniciarem o ensino médio.

Os motivos relacionados à escola foram os mais citados pelos alunos da EJA semipresencial como os impulsionadores para a interrupção do ensino médio e para aqueles que nem chegaram a começar essa etapa, sendo a reprovação/dependência a razão mais citada, a grande maioria na faixa etária entre 18 e 19 anos. Esses fatores também foram os mais indicados pelos alunos que frequentam a EJA de forma presencial e que já tinham iniciado o ensino médio anteriormente. O outro grupo de alunos também atribuiu à escola, de forma significativa, os motivos pelos quais não concluiu o ensino médio.

Esse insucesso é tanto decorrente do processo de exclusão na escola, que significa, segundo Ferraro (1999), “a exclusão operada dentro do processo escolar, por meio dos mecanismos de reprovação e repetência”, quanto da “inserção precária” dos sujeitos, já que o aumento do número de vagas nas escolas não veio acompanhado da qualidade do ensino e da melhoria das condições de vida, como já vimos com Haddad (2007, p. 31).

Diante do exposto, concordamos com Haddad (1998, p. 116) ao afirmar que “não basta oferecer escola; é necessário criar as condições de frequência, utilizando uma política de discriminação positiva, sob risco de, mais uma vez, culpar os próprios alunos pelos seus fracassos”.

Entretanto, fatores externos à escola – trabalho, família, saúde, problemas financeiros – também impulsionam a interrupção dos estudos antes de os alunos concluírem sua formação básica, principalmente para os grupos mais vulneráveis, como é o caso dos alunos da EJA. Dentre os fatores mais apontados, que identificamos como fatores externos, estão aqueles relacionados ao trabalho, especialmente o cansaço ocasionado pelas atividades laborais e a falta de tempo para ir à escola e para dedicar-se aos estudos, sendo esses motivos profissionais considerados, pelas respostas dos alunos, bastante expressivos para as interrupções de seu percurso de escolarização.

Como já vimos anteriormente com Ramos (2010, p. 76), os sujeitos estudantes e trabalhadores tanto interrompem suas atividades escolares quanto retornam a essas atividades impulsionados, muitas vezes, por dificuldades enfrentadas no mundo do trabalho. Assim, para esses sujeitos, “[...] a relação entre educação e trabalho é muito mais imediata e contraditória”.

Além de atribuírem a interrupção de seus percursos formativos a fatores ligados à escola e à profissão, motivos de caráter pessoal também foram indicados, notadamente pelos alunos da escola com frequência presencial, como casamento, filhos, gravidez, mudança de cidade, falta de incentivo, problemas de saúde etc. Acreditamos que o fato de a maioria das respostas na escola de frequência presencial ter sido dada por mulheres (59%) – possivelmente mães, trabalhadoras, donas de casa e esposas – tenha contribuído para a incidência dos motivos de caráter pessoal, apontados como impulsionadores pela interrupção dos estudos antes de iniciarem ou de concluírem o ensino médio.

A pesquisa buscou identificar, ainda, as razões, por ordem de prioridade, que impulsionaram os alunos a retornar aos estudos. De acordo com os dados dos gráficos abaixo, nas duas escolas os motivos mais citados como primeira prioridade foram aqueles que se referem à formação escolar do aluno, sobretudo a conclusão do ensino médio. Observamos que, na escola com frequência semipresencial, os alunos possuem mais expectativas pela continuidade dos estudos em faculdades (19%) do que na escola com frequência presencial (5%), como primeira prioridade. De forma geral, somente 4% dos alunos informaram que seu retorno foi

impulsionado (primeira prioridade) pela expectativa de fazer um curso técnico, posteriormente.

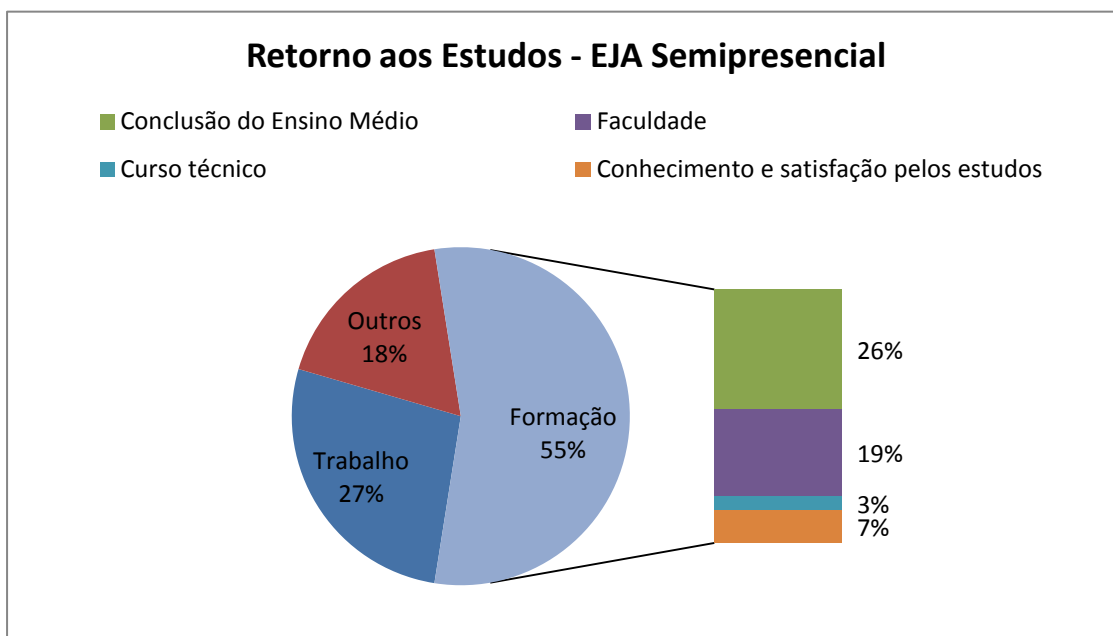


Gráfico 5: Retorno aos Estudos - EJA Semipresencial

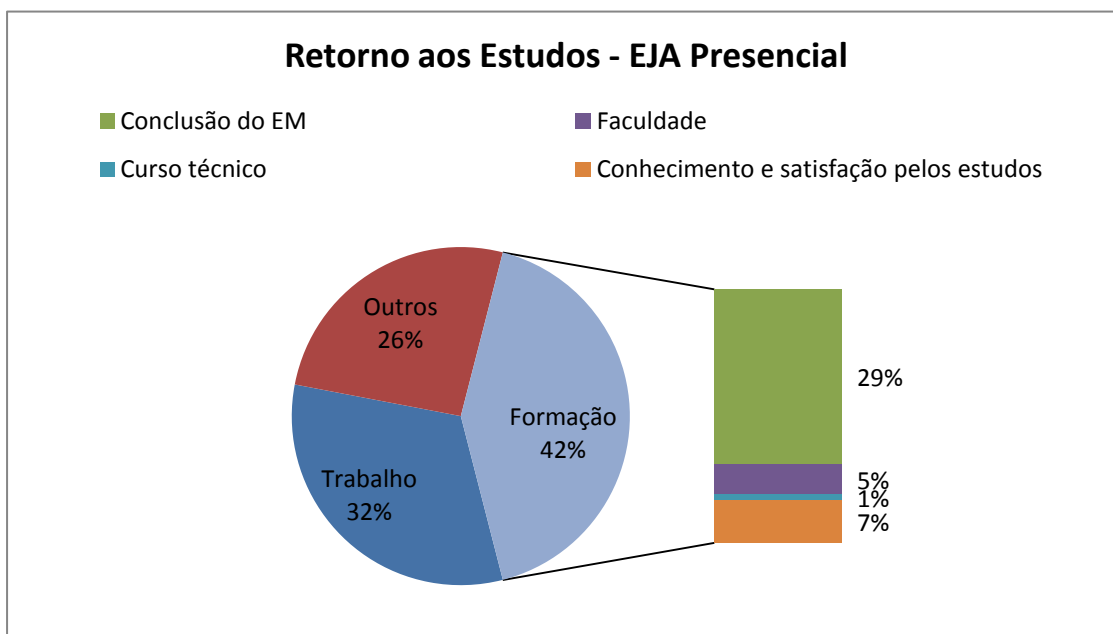


Gráfico 6: Retorno aos Estudos - EJA Presencial

Portanto, diante do exposto, foram atribuídas à instituição escolar uma das principais razões que levaram os sujeitos da EJA a interromperem seus percursos formativos assim como a retornarem aos estudos, já que os alunos veem na escola a possibilidade de sua formação. Dessa forma, torna-se necessária, como visto com Haddad (2007), a elaboração de políticas e estratégias que visem garantir a permanência do aluno na escola, que precisam estar atreladas às políticas de redução das desigualdades.

Como os alunos poderiam indicar mais de um motivo para o retorno à escola, as razões que envolvem a formação também foram as mais citadas como segunda prioridade<sup>59</sup>, sendo esse motivo apontado por metade dos alunos da EJA semipresencial e 35% dos alunos que estudam na escola com frequência obrigatória.

Outro grupo de alunos justificou o seu retorno aos estudos tendo em vista às exigências do mundo do trabalho, sendo esse fator apontado por 27% dos alunos que frequentam a EJA semipresencial e 32% dos alunos da escola que oferta a EJA de forma presencial. Esses dados confirmam que as dificuldades que os alunos enfrentam no mundo do trabalho, quer pela sua inserção quer pela sua permanência, fazem com que esses trabalhadores busquem o acesso à escola ou o retorno à vida escolar. Portanto, “o sentido do conhecimento não está em proporcionar, primeiro, a compreensão geral da vida social e, depois, instrumentalizá-las para o exercício profissional” (RAMOS, 2010, p. 76).

Como já mencionado, os alunos da EJA também indicaram razões relacionadas ao trabalho como impulsionadoras para a interrupção de sua escolarização. Com isso, esses resultados comprovam, como mostra Kuenzer (2002a, p. 26), a ambiguidade que envolve o ensino médio, pois essa etapa possui como finalidades tanto a preparação para o mundo do trabalho e quanto para o prosseguimento nos estudos.

---

<sup>59</sup> O quantitativo de 116 alunos que frequentam a EJA de forma presencial e 68 que frequentam de forma semipresencial indicou outro motivo para o seu retorno, sendo a expectativa de prosseguir com os estudos em faculdades o motivo mais apontado como segunda prioridade, no que se refere à formação do aluno. Há alunos, ainda, que indicaram mais de dois motivos para o retorno; entretanto, embora tenhamos feito a análise completa de todas as questões, estamos trazendo os dados mais relevante para a pesquisa, visando a objetividade das questões.

Dessa forma, defendemos, conforme Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005, p. 44), a oferta de uma formação integrada necessária para os sujeitos trabalhadores, numa “conjuntura desfavorável[, em que esses sujeitos] precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar esse projeto para o nível superior de ensino”, como nos apontam os dados.

A pesquisa revelou, também, que outros motivos foram indicados pelos alunos para retornarem à escola, dentre os quais: a aprovação em concursos públicos, o incentivo de pessoas próximas, a busca por um futuro melhor e por melhores condições de vida, força de vontade e determinação, família, satisfação pessoal, bem como o sentimento de fracasso e vergonha por não terem conseguido concluir os estudos anteriormente.

Com a pesquisa, foi possível, ainda, verificar a opção<sup>60</sup> dos alunos por estudarem nas referidas instituições, escolhendo a oferta da EJA de forma presencial ou semipresencial para a conclusão do ensino médio. Constatamos que, nas duas escolas, um dos motivos mais apontados foi a possibilidade de conclusão do ensino médio de forma mais rápida, sendo esse fator indicado por 41% dos alunos que estudam na escola com oferta presencial e 29% dos alunos que frequentam o curso de forma semipresencial.

Esses resultados indicam que a Educação de Jovens e Adultos ainda é vista pelos próprios sujeitos como oferta compensatória, marcada pelo aligeiramento da formação.

Esse fato chama a atenção para o tipo de oferta que tem se destinado à EJA no estado do Espírito Santo, através de programas de alfabetização e do modelo de suplência como forma de suprir a escolarização perdida. Coloca-se aqui uma questão ético-política, uma vez que, para os sujeitos que só conhecem esse tipo de oferta – formação aligeirada –, essa opção torna-se a oferta por eles almejada. Constatamos essa realidade nos estudos realizados com os jovens e adultos de Colatina, quando indicam que querem concluir o ensino médio de forma rápida.

---

<sup>60</sup> Nessa questão, há alunos que indicaram mais de um motivo para a escolha da escola, com isso tivemos 161 respostas na EJA presencial e 99 na EJA semipresencial.

Dessa forma, percebemos que a função de suplência atribuída à educação de adultos, no contexto da década de 1940, como explorado no texto de Lourenço Filho (1945) e reforçado na Lei 5.692/71, ainda se faz presente nas práticas da rede estadual.

Isso vai de encontro à concepção da Educação de Jovens e Adultos como um direito e à sua função de reparação, tal como disposto no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, bem como a sua perspectiva de educação ao longo da vida, conforme nos sinaliza Brandão (1985), uma educação que não se restringe aos espaços escolares, mas que se faz em múltiplos espaços de ensinar, aprender e exercitar a cidadania.

Contudo, apesar de muitos alunos relacionarem sua opção pela escola à possibilidade de conclusão rápida do ensino médio, há outras razões que influenciaram esses estudantes a optarem pela escola e podem ser observadas no gráfico que se segue:

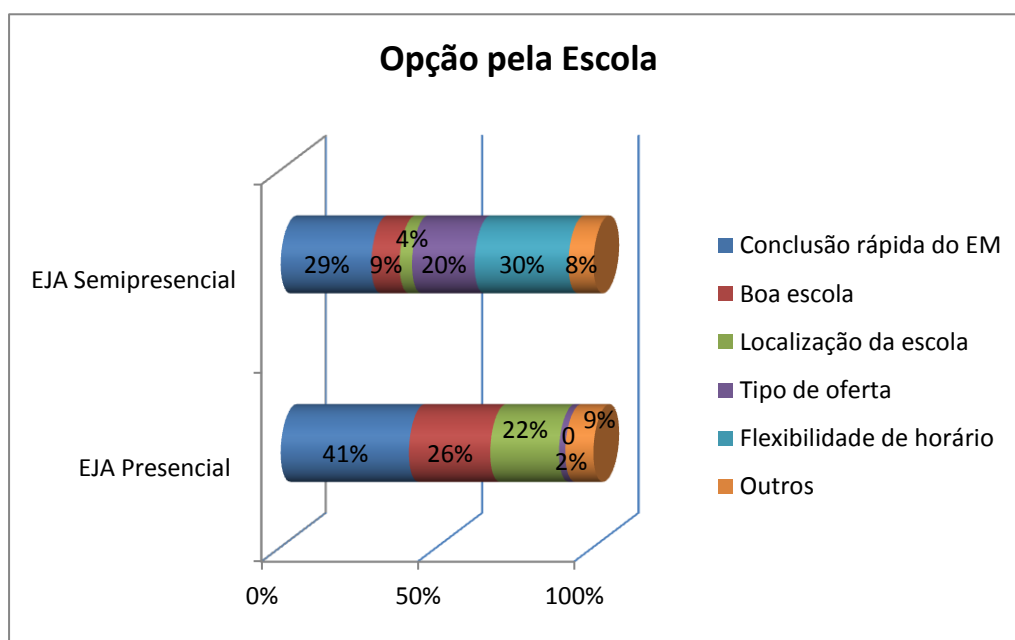


Gráfico 7: Opção pela Escola

Como observado no gráfico 7, o motivo mais citado pelos alunos da EJA presencial para a escolha da escola foi a possibilidade de conclusão rápida do ensino médio. Os alunos apontaram também como motivos a localização da escola – centro da cidade –, justificando que o acesso é mais fácil, principalmente para quem utiliza transporte público e trabalha durante o dia, e o reconhecimento que a instituição é uma boa escola que oferta a EJA.

Na instituição com frequência semipresencial, foi muito expressiva a opção pela escola devido à possibilidade de conclusão rápida do ensino médio (29%) e à flexibilidade de horário (30%), além do tipo de oferta (EJA semipresencial – 20%).

Os alunos veem a flexibilidade de horário e a oferta semipresencial com positividade, apresentando como justificativa especialmente o fato de conseguirem conciliar o horário de estudos com o horário de trabalho.

A partir de minha experiência na escola, cujo convívio com alunos e professores iniciou-se antes da pretensão de realizar a pesquisa, faço uma pausa para um breve relato acerca da flexibilidade de horários e da oferta semipresencial. Ambas são vistas de formas diferentes, notadamente pelos alunos, a partir de seu interesse no retorno aos estudos e suas condições para frequentarem a escola.

Há alunos que retornam aos estudos tendo a expectativa de finalização de uma etapa, que tem que ser breve, pois os interesses estão sobretudo no curso superior ou nas exigências no mundo do trabalho. Compreendemos que a escola, nesse caso, servirá ao aluno como “uma ponte”, algo que é passageiro, que possibilita a travessia para uma nova etapa. Geralmente são os alunos mais jovens que, nessa escola, representam 36% entre os de 18 e 19 anos. Dessa forma, a oferta semipresencial e os horários dão flexibilidade ao aluno, de maneira especial se ele estiver envolvido em outras atividades.

Por outro lado, esse espaço, visto positivamente pelos alunos, ao mesmo tempo em que se constitui como uma das únicas opções ofertadas pela modalidade vem sendo alvo de reflexões e proposições no sentido de que possa ser transformado com vistas à sua revitalização, em que haja possibilidade de se trabalhar a formação dos sujeitos jovens e adultos, nas suas múltiplas dimensões do Trabalho, da Cultura, da Ciência e da Tecnologia.

Há, ainda, aqueles sujeitos que acreditam que só puderam retornar aos estudos devido à frequência semipresencial e à flexibilidade de horários, já que trabalham durante todo o dia e ainda têm seus afazeres pessoais. Encontramos, também, alunos da zona rural e de municípios próximos que estudam na escola e que justificam que teriam muitas dificuldades de continuidade dos estudos se tivessem de frequentá-la todos os dias, em um único horário. Muitos alunos, especialmente aqueles cujo período de interrupção dos estudos é mais longo, apresentam dificuldades de aprendizagem, logo que retornam. Assim, o atendimento individualizado e através de grupos de estudos (como ocorre sobretudo na disciplina de matemática) são vistos como positivos pelos alunos, pois permitem que os professores identifiquem suas dificuldades e trabalhem de forma diferenciada.

Diante do exposto, essas questões nos fazem refletir ainda mais sobre o perfil dos sujeitos da EJA, sobre a contribuição da modalidade para esses alunos e, principalmente, sobre as desigualdades que se fazem presentes para esses sujeitos reais, que interromperam suas trajetórias formativas anteriormente e ainda enfrentam dificuldades no retorno.

### **7.1.1 Contribuições e desafios da EJA: e agora que voltaram?**

Os resultados apresentados acima e os que serão explorados a seguir nos ajudam a compreender as razões que fazem com que os alunos da EJA optem por concluir sua escolarização básica nas instituições cuja oferta é presencial ou semipresencial.

Com esse intuito, então, a pesquisa investigou a opinião desses sujeitos acerca das contribuições da Educação de Jovens e Adultos. Para os alunos que estudam na escola cuja frequência é semipresencial, a contribuição mais citada foi a certificação/conclusão do ensino médio; já na escola com frequência presencial, os alunos enfatizaram as expectativas que envolvem o trabalho. Além dessas, as respostas mais recorrentes foram: o conhecimento e a aprendizagem possibilitados pelo retorno à escola, o prosseguimento dos estudos através de cursos técnicos e



faculdades, novas oportunidades, etc. É importante mencionar que um aluno informou que a EJA não está contribuindo em nada.

Assim, foi possível conhecer algumas pretensões dos alunos após a conclusão do ensino médio nas duas instituições. Para além da formação para o trabalho, o prosseguimento dos estudos é algo que os alunos têm expectativa. De certa forma, se evidencia a ênfase ao caráter propedêutico do ensino médio e sua ambiguidade de preparação para o trabalho e prosseguimento nos estudos, como já discutimos.

Alguns desafios e dificuldades foram apontados pelos alunos nas duas instituições, sendo que muitos sujeitos indicaram mais de uma dificuldade que enfrentavam no retorno à escola. As questões mais expressivas foram aquelas que envolviam o trabalho dos alunos, notadamente o cansaço; a dificuldade de aprendizagem, em especial para os alunos cujas interrupções são mais longas; os problemas familiares e questões pessoais como filhos, trabalhos domésticos, gravidez e esposo. Afora esses, há alunos que consideram o horário e a frequência presencial como desafios a superar, além do transporte, adaptação da rotina de estudos e coragem para não “desistirem” novamente da escola.

Dentre outras dificuldades apontadas, temos: desemprego, problemas financeiros e de saúde, falta de ajuda de custo, insegurança e o medo de interromperem os estudos novamente, a conclusão rápida do ensino médio para o ingresso em Universidades, dentre outros.

O debruçar sobre essas questões junto aos sujeitos da EJA nos permitiram conhecer algumas das dificuldades e pretensões dos alunos jovens e adultos que retornam aos estudos, em escolas estaduais, uma vez que o Proeja tem como um dos princípios a inclusão de alunos da EJA no programa, atualmente em âmbito federal, no município de Colatina.

## 7.2 DIÁLOGOS SOBRE O PROEJA NAS ESCOLAS ESTADUAIS: (RE)CONHECENDO A OFERTA

A segunda etapa da pesquisa nas escolas estaduais, que envolveu 120 alunos, evidenciou, dentre os resultados, o conhecimento dos alunos sobre a existência do Proeja, conforme gráfico abaixo:

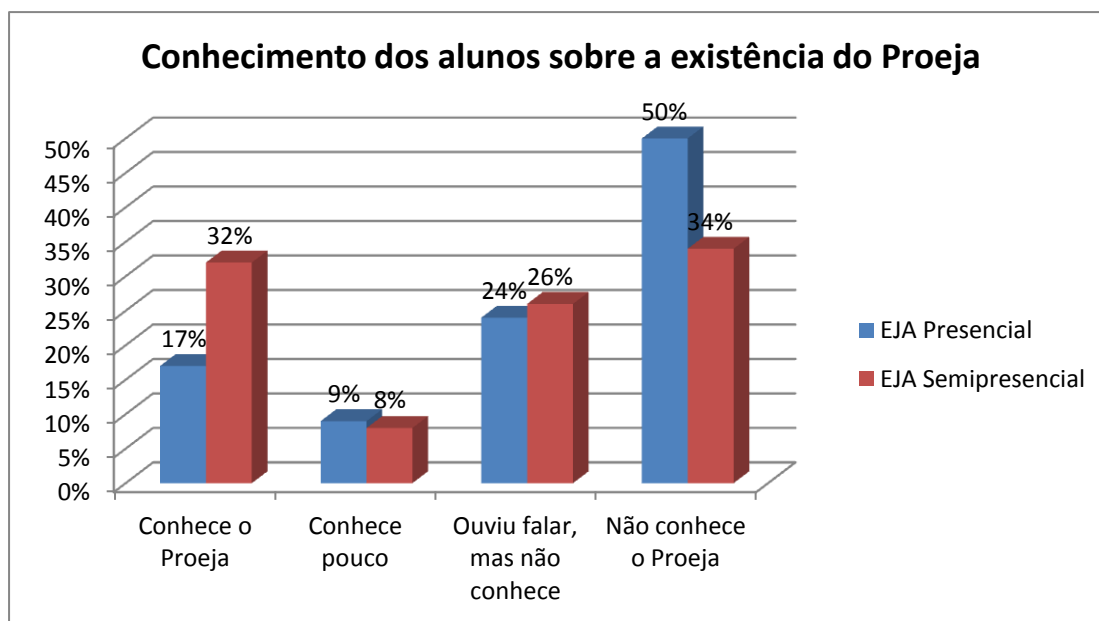


Gráfico 8: Conhecimento dos alunos sobre a existência do Proeja

De acordo com o exposto acima, dos 120 alunos que participaram da pesquisa 43% informaram que não conheciam o curso. Somente 23% dos alunos afirmaram conhecer o Proeja; os demais alunos indicaram que não sabiam de muitas informações sobre o programa, sabendo somente de sua existência.

Os alunos que afirmaram conhecer o Proeja ou que informaram que já tinham, pelo menos, ouvido falar sobre o programa indicaram a forma como tomaram conhecimento do curso, sendo que 60% obtiveram informações com amigos<sup>61</sup>.

Perguntamos também a esses alunos se eles já tiveram interesse em cursar o Proeja. Constatamos que 55% dos alunos<sup>62</sup> afirmaram que sim, apresentando,

<sup>61</sup> Devido às semelhanças dessas respostas com aquelas dadas pelos alunos do Proeja, essa questão será detalhada, por meio de um gráfico, ainda neste capítulo, ao apresentarmos os resultados dos alunos do Proeja.

dentre as justificativas, a importância de um curso técnico e as oportunidades surgidas para o mercado de trabalho. Entretanto, embora tivessem interesse pelo curso, há motivos que impediram que o aluno não o cursasse, como: distância da escola, falta de informações sobre a inscrição, tempo demorado do curso, interesse por curso superior, dentre outros.

Dentre as justificativas apresentadas pelos alunos que informaram que não tiveram interesse pelo curso (37%), temos: falta de informação sobre o programa, falta de oportunidade para cursá-lo, interesse pelo certificado do ensino médio para faculdade, falta de opção de curso, escola de difícil acesso e com frequência presencial, curso longo e difícil para quem trabalha e necessidade de refazer todo o ensino médio.

Os alunos que conheciam o Proeja e mesmo assim optaram pela conclusão do ensino médio nas referidas instituições justificaram os motivos de sua escolha. Novamente o motivo mais citado foi a possibilidade de conclusão rápida do ensino médio, mencionada por 28% dos alunos. Os outros motivos apontados foram: interesse pela conclusão do ensino médio para ingresso em cursos superiores e visando atender às exigências do mercado de trabalho; possibilidade de frequentar as aulas em uma instituição de EJA semipresencial, com flexibilidade de horários, por não terem oportunidade de frequentar um curso presencial, seja por motivos de caráter pessoal ou profissional; falta de interesse pelos cursos ofertados; idade; falta de informações sobre o programa; participar de processo seletivo e pagar inscrição para realizá-lo; localização do Ifes; gravidez e família; etc.

Os alunos apontaram, ainda, sua opinião acerca das vantagens e desvantagens do Proeja, indicando não somente seu conhecimento sobre o programa, mas também a percepção desses alunos acerca da oferta da EJA em uma instituição federal.

Dentre as vantagens, temos: oportunidade de emprego após a conclusão do curso, conhecimentos adquiridos ao longo do curso, aprimoramento do currículo, oportunidade de formação profissional, formação integrada, curso noturno destinado aos alunos da EJA, expectativa do aluno em melhorar de vida, etc.

---

<sup>62</sup> Esse questionamento foi direcionado para os 68 alunos que afirmaram conhecer o Proeja ou que indicaram, ao menos, ter ouvido falar sobre sua oferta.

Os alunos dessas escolas reconhecem como desvantagens do Proeja: curso longo e conclusão demorada, sendo cansativo especialmente para os trabalhadores; a necessidade de refazer todo o ensino médio; a dificuldade dos alunos iniciantes de acompanharem o curso; horário inadequado do curso; falta de cursos interessantes; escola de difícil acesso, distante e com horário insuficiente de ônibus; falta de disponibilidade de tempo dos alunos; muito conteúdo para pouco tempo de estudo; falta de informação sobre o curso; etc.

Ressaltamos que 22% dos alunos das escolas estaduais não veem desvantagens no curso, 40% não apontaram as desvantagens e 6% deram respostas incoerentes, como: as aulas não são todos os dias; a escola estadual oferta o curso e dá oportunidade de o aluno fazer estágio; é uma forma de acelerar os estudos – indicando que os alunos, provavelmente, desconhecem as especificidades do programa ofertado pela rede federal.

Aos alunos que nunca haviam ouvido falar sobre o Proeja, que correspondem a 43% do total entrevistado, aproveitamos para informar que, desde 2006, o Ifes *Campus Colatina* oferta cursos técnicos integrados ao médio de maneira presencial voltados para alunos jovens e adultos, que não somente concluem o ensino médio, mas também saem do curso com uma formação técnica. Perguntamos a esses alunos se teriam optado pelo Proeja, caso eles soubessem dessa informação antes de escolherem finalizar o ensino médio na escola onde estavam estudando, naquele momento. As respostas estão detalhadas no gráfico abaixo:

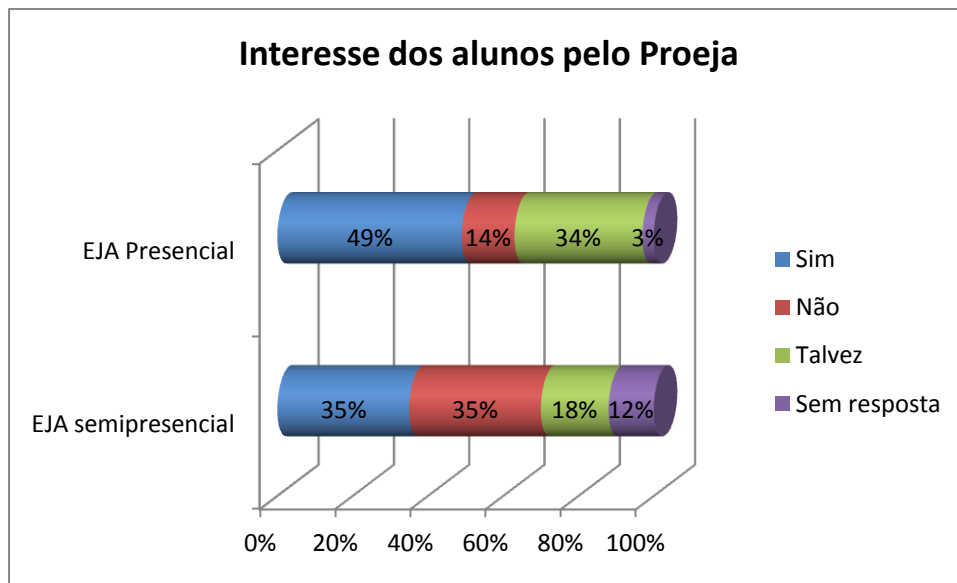


Gráfico 9: Interesse dos alunos pelo Proeja

Ao analisarmos as respostas dos alunos, no geral, verificamos que 44% do total demonstraram interesse em cursar o Proeja caso soubessem da existência do curso antes de seu ingresso na escola atual. Os alunos acreditam que o curso técnico ofertado possibilitaria seu ingresso no mercado de trabalho. Além disso, o ensino na escola é considerado muito bom, por propiciar mais conhecimento ao aluno, possibilitando oportunidades para um futuro melhor.

Constata-se, nas respostas dos alunos sobre o interesse em cursar o Proeja, que a formação profissional ainda está atrelada, para muitos, à formação para o mercado de trabalho. No entanto, o Documento Base do Proeja (2007) atenta sobre o sentido da educação que não se restringe a essa preparação, mas enquanto formação humana. Ademais, conforme disposto nesse Documento, os sujeitos que ingressam no curso:

[...] não terão garantia de emprego e melhoria material de vida, mas abrirão possibilidades de alcançar esses objetivos, além de se enriquecerem com outras referências culturais, sociais, históricas, laborais, ou seja, terão a possibilidade de ler o mundo, no sentido freireano, estando no mundo e o compreendendo de forma diferente da anterior ao processo formativo (BRASIL, 2007, p. 19).

Ressaltamos que as respostas dos alunos para justificarem seu interesse ou não pelo Proeja foram dadas tendo em vista as poucas informações sobre o curso que constavam no questionário, já que essa pergunta foi direcionada aos alunos que não sabiam da existência do Proeja.

Dentre as justificativas dos alunos que demonstraram dúvida acerca de seu interesse (29% no total), tivemos como resposta principalmente que esse fato depende do tipo de curso ofertado na instituição. Quanto às justificativas dos alunos que afirmaram não ter interesse pelo Proeja, tivemos: falta de tempo; distância da escola; interesse pela conclusão rápida do ensino médio; conteúdo do curso passado de forma resumida; atrapalhando a preparação do aluno para o Enem e para o ingresso em faculdade; curso longo e com pouca divulgação; etc.

Desse modo, os resultados indicam que há um contingente de alunos no município de Colatina que não tem acesso sequer às informações sobre o Proeja e, por consequência, não tem acesso ao curso. Observamos que a falta de divulgação do programa nas escolas e comunidades do município de Colatina tem comprometido a visibilidade do Proeja em outros espaços, o que, de certa forma, reflete na não procura do curso pelos alunos oriundos da EJA e/ou de trabalhadores que trazem as marcas da descontinuidade nos seus processos de escolarização.

Vimos, pelas análises dos editais, que a demanda pelos cursos do Proeja tem sido inferior ao número de vagas ofertadas, em especial, a procura dos alunos que não possuem ensino médio completo. Contudo, os resultados da pesquisa nos intrigam a rever essa aparente realidade: a falta de interesse dos alunos pelo Proeja. Esse dado retoma uma questão recorrente na EJA que acaba por culpabilizar os sujeitos pelo seu próprio fracasso quando, nesse caso, é a eles atribuída a justificativa de que a baixa oferta da EJA tem como argumento o não interesse dos alunos – muitas vezes, vistos assim pelos próprios colegas: “eles é que não querem estudar”, como afirmado pela aluna abaixo:

*As pessoas é que são acomodadas e não procuram algo para melhorar de vida, o curso oferece auxílio alimentação e a prefeitura oferece até passagem gratuita, só*

*não aproveita a oportunidade quem não quer (Aluna do Curso Comércio, 34 anos, possui ensino médio completo – Resposta do questionário).*

A seguir, voltamos o nosso olhar para os alunos que estão frequentando o programa no Ifes *Campus Colatina*. Conquanto o questionário aplicado aos alunos das escolas estaduais ainda tenha contemplado outras quatro questões, a análise dos dados será transcrita juntamente com os resultados revelados pelos alunos do Proeja, já que são questões que estabelecem diálogos com os alunos desse curso.

### 7.3 QUANDO O OLHAR SE VOLTA PARA OS SUJEITOS DO PROEJA

A partir do nosso interesse de levantar as razões que vêm impedindo/dificultando a inclusão de alunos da EJA no Proeja, como já mencionado, trazemos os resultados da pesquisa realizada no Ifes *Campus Colatina*, estabelecendo diálogos com os dados das escolas estaduais.

Sem a pretensão de traçar o perfil dos alunos do Proeja e dos professores que atuam nos cursos Técnico em Segurança do Trabalho e Técnico em Comércio, levantamos alguns dados sobre esses sujeitos, a partir do retorno dos questionários aplicados.

Em relação aos professores que atuam no Proeja, obtivemos o retorno de 09 questionários no total de 26 convites<sup>63</sup> enviados, sendo 04 professores efetivos e 05 contratados. Um dos efetivos estava atuando em outro *campus* e, por ter acompanhado a implementação do Proeja desde 2006, optou por participar da pesquisa.

Os questionários aplicados aos professores indicaram que há docentes que, além de atuarem no Proeja, também são professores de outros cursos (técnicos, tecnólogos

---

<sup>63</sup> A aplicação dos questionários aos professores ocorreu no mesmo período da pesquisa realizada com os alunos, contudo, o convite para a participação dos professores no estudo foi feito por *e-mail*, em fevereiro de 2012. Enquanto aguardávamos a aprovação do projeto pelo CEP Ifes e, em seguida, CEP Ufes, houve o encerramento do ano letivo na instituição – abril de 2012 – devido à greve e, conseqüentemente, 06 professores não estavam mais atuando na instituição no período da aplicação.

e/ou superiores), ministrando aulas em mais de uma disciplina. Dos 09 professores que participaram da pesquisa, 06 são novatos na escola e atuam há pelo menos um ano no Proeja, 02 professores entraram na escola há mais de cinco anos e somente um está há mais de 20 anos na instituição.

Ao serem questionados sobre sua opção por trabalharem no Proeja, somente uma professora afirmou ter feito essa escolha, justificando que prefere trabalhar à noite, com adultos. Os demais informaram que foi uma imposição/designação da escola, sendo que quatro destes enfatizaram estarem satisfeitos por ministrarem aulas para os alunos do Proeja. Os professores informaram que o regime da escola é designar os professores para trabalharem com as turmas, sendo que não é o professor que escolhe as turmas com as quais irá trabalhar.

Sobre a formação dos professores, três são graduados, dois são especialistas, dois professores possuem mestrado e dois são doutores. A maioria não possui formação específica para trabalhar com a modalidade EJA e teve sua primeira experiência com alunos da Educação de Jovens e Adultos no Proeja; quatro professores disseram que fizeram cursos de capacitação que abordavam essa temática.

Trazemos a resposta dada por um professor que reconhece o desafio da formação necessária para atuar nos diferentes níveis, que envolvem sujeitos diversos.

*[É um desafio] a falta de qualificação do professor, especialmente pelo fato de trabalharmos nos cursos técnicos regulares, na EJA e no superior. O professor não consegue no mesmo dia incorporar e desenvolver metodologias de ensino em três níveis diferenciados de ensino. O problema não está na qualificação do aluno, mas no professor (Prof. G – efetivo – Resposta do questionário).*

O desafio posto pelo professor nos remete novamente a Freire, ao afirmar que a formação permanente dos educadores tem relação direta com a melhoria da qualidade da educação e que essa formação se “funda na prática de analisar a prática” (FREIRE, 2001, p. 37).



Sobre essa questão, outro professor acredita haver uma *lacuna acadêmica no que tange ao assunto*, enfatizando a necessidade de haver  *cursos de especialização e aperfeiçoamento sobre o tema em Universidades Federais*, demonstrando desconhecer que a própria instituição (Ifes), em parceria com a UAB, oferta cursos de Pós-Graduação a distância sobre o Proeja.

O Documento Base do Proeja (2007, p. 33) reconhece, como objetivo da formação continuada de professores e gestores, “a construção de um quadro de referência e a sistematização de concepções e práticas políticopedagógicas e metodológicas que orientem a continuidade do processo”. Essa formação deverá garantir “a elaboração do planejamento das atividades do curso, a avaliação permanente do processo pedagógico e a socialização das experiências vivenciadas pelas turmas” (BRASIL, 2007, p. 33).

Essas questões se refletem na sala de aula, pois os alunos demonstraram sua percepção acerca da formação dos professores do Proeja e sua relação com a Educação de Jovens e Adultos:

*Eu acho que pra EJA os professores deveriam ter uma preparação com EJA, pelo menos eu percebi isso, [...] igual o “fulano”. Alguns professores que já deram aula para a EJA, professores que sabem trabalhar de uma forma com EJA. Mas tem professores que não gostam, a gente sabe, de dar aulas para a EJA (Relato de Aluno – Grupo Focal).*

Em relação aos alunos do Proeja dos cursos Técnico em Segurança do Trabalho e Técnico em Comércio, foram aplicados questionários em todas as turmas desses cursos, inclusive em uma turma iniciante do Proeja, com ingresso dos alunos no 3º período<sup>64</sup>. A faixa etária dos alunos que responderam ao questionário é de 19 a 39 anos, sendo que a maioria dos alunos (56%) está na faixa etária entre 20 e 29 anos, inclusive na turma com entrada no 3º período (Curso “Técnico Proeja”).

---

<sup>64</sup> Retomando a explicação dada no capítulo 6, estamos nomeando curso “Técnico Proeja”, aquele em que o aluno faz somente a parte técnica do Curso Técnico em Comércio, sendo exigido o ensino médio completo para seu ingresso.

Percebemos, nesses cursos, uma predominância do público feminino, representando quase 62% do total de alunos pesquisados na escola, como constatamos também na escola da rede estadual (EJA presencial). O curso é formado, em sua maioria, por alunos que possuem educação básica completa, pois somente 25% dos alunos, do total investigado, não possuíam ensino médio completo, lembrando que na turma do “Técnico Proeja” não há alunos com formação básica incompleta, pois o pré-requisito para o ingresso no curso é essa formação concluída.

Como vimos no capítulo anterior, a forma de ingresso dos alunos no Proeja ocorreu principalmente por aprovação em prova escrita. Esses resultados confirmam que é ínfima a inclusão dos alunos da EJA, que não possuem ensino médio completo, no Proeja. O que significa que o desafio do programa, de se constituir como política pública perene para responder à universalização do ensino médio e para a elevação de escolaridade dos jovens e adultos na perspectiva da educação profissional integrada à EJA, persiste e demanda estratégias de ação política do Estado brasileiro para sua efetivação.

### **7.3.1 Diálogos sobre o Proeja: desafios na/da implementação do curso no Campus Colatina**

Os alunos que frequentam o Proeja, assim como aqueles que estudam nas escolas estaduais pesquisadas, tiveram informações sobre a existência do curso principalmente através de pessoas próximas, em especial pelos amigos, representando 54% dos alunos entrevistados. O gráfico abaixo demonstra, de forma detalhada, como os alunos da rede estadual e do Proeja tiveram informações acerca da existência do curso.

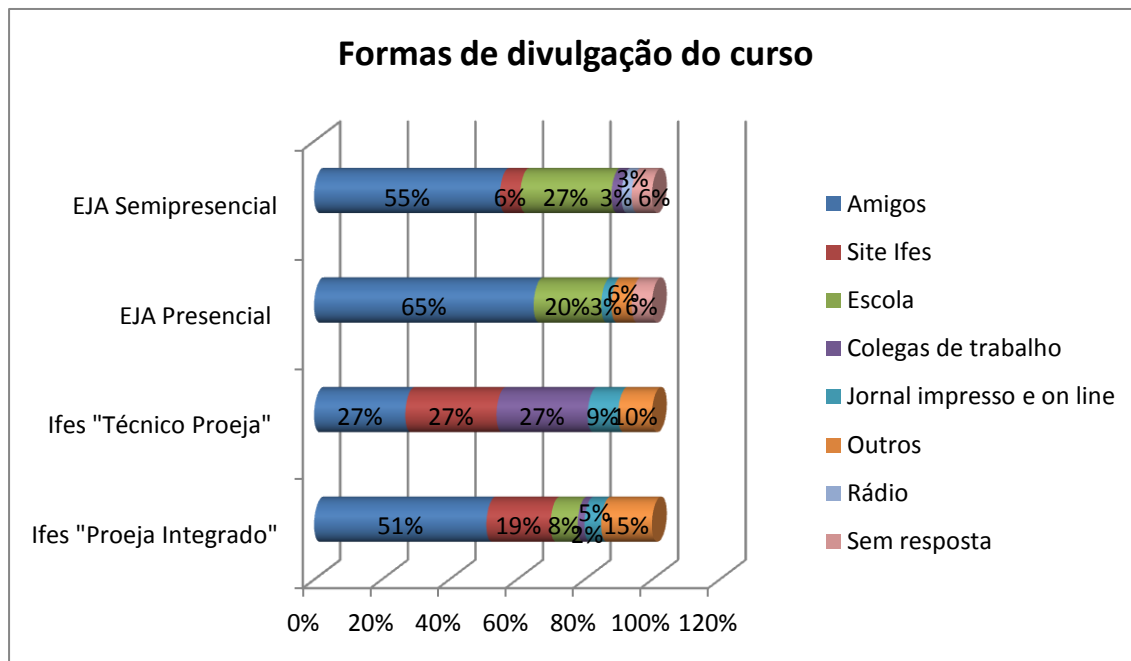


Gráfico 10 – Formas de divulgação do curso

Essas informações nos fazem refletir sobre a forma de divulgação do Proeja, já que nas escolas estaduais apenas um aluno, dos 68 que afirmaram saber da existência do curso, teve conhecimento sobre o Proeja através da divulgação no *site* da escola.

Somente nos cursos do Proeja há uma quantidade considerável, se comparada aos resultados da rede estadual, de alunos que tiveram informações sobre a oferta através do *site* da instituição federal – correspondendo a 27% (alunos com entrada no 3º período) e 19% (entrada no 1º período). Ressaltamos, entretanto, que 75% dos alunos que frequentam os cursos Proeja já possuem ensino médio completo, o que indica que essa forma de divulgação não chega até os alunos da EJA, ou seja, aqueles que apresentam interrupções nos seus processos de escolarização.

Portanto, além de informações obtidas por meio dos amigos, forma de divulgação mais citada pelos alunos das escolas estaduais e do Proeja (alunos com entrada no 1º período), representando a grande maioria das respostas, outra maneira de os alunos conhecerem o curso é através da divulgação em escolas.

Assim, torna-se necessário que a instituição utilize outros meios de divulgação, inclusive com palestras em escolas e comunidades, com a pretensão de não somente divulgar o programa, mas de atingir ao público a que o curso se volta.

Contudo, pelo observado nas análises dos processos seletivos, realizadas no capítulo 6, a oferta do Proeja no ano letivo de 2012 centrou-se nos alunos que já possuem ensino médio completo, deixando de promover “a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sociolaboral [de cidadãos] cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade”, conforme disposto no Documento Base do Proeja (2007, p. 04).

Outro dado levantado pela pesquisa refere-se à opção dos alunos do Proeja pelo ingresso no programa. Dividimos suas respostas a partir do interesse dos alunos pelo tipo de formação propiciada pelo curso: interesse pela conclusão da formação básica; interesse pela formação técnica; interesse pela formação integrada; interesse em refazer a formação básica, revendo conteúdos do ensino médio para concursos, vestibulares e Enem, sendo esta a opção mais citada, o que corresponde a 34% do total de alunos do Proeja.

Entretanto, além do interesse em cursar o Proeja pelo tipo formação propiciada pelo programa, há alunos que iniciaram o curso por outros motivos, dentre os quais: a falta de informação sobre o programa e o desconhecimento sobre a formação integrada, que levaram os alunos com ensino médio completo a optarem pelo Proeja; a intenção em ingressar em uma instituição federal através do Proeja, por acreditar que seria uma forma mais fácil de ingresso, devido ao nível da prova e a pouca concorrência; a especificidade do curso, pois o Proeja é voltado a adultos; a qualidade do curso e a gratuidade do mesmo; horário do curso ser compatível com o seu horário de trabalho; o bom nome da instituição federal.

Destacamos, contudo, a resposta de uma aluna que disse ter escolhido o Proeja por não ser um curso integrado e ter a duração de dois anos. No entender da aluna, que já possui ensino médio completo, o Proeja é um curso ofertado na forma subsequente, que não prevê a integração. Entendemos que isso se deve ao fato de a instituição ofertar o Proeja para ingresso dos alunos no 3º período, apenas para cursarem a parte técnica do curso.

Assim, pudemos constatar que, embora a proposta do Proeja seja a formação integrada, a análise da grade curricular, como já vista, indica que há uma

compreensão da integração como simples inserção de disciplinas técnicas nos conteúdos da formação geral, o que remete à reflexão em torno do dilema da escola: a ênfase da formação para o mercado ou para a formação humana.

Esse fato demonstra, ainda, que o retorno dos alunos à escola, visando o caráter propedêutico do curso, se dá pela falta de qualidade do ensino médio cursado anteriormente, pelo tempo que o aluno concluiu essa etapa e também pela falta de oportunidades para a continuidade dos estudos após a finalização da educação básica. Essa situação exige que lancemos um novo olhar sob esses sujeitos que, embora já tenham concluído a educação básica, não tiveram asseguradas as condições necessárias para a continuidade dos estudos seja por meio de um curso técnico, seja pelo ingresso em faculdades e universidades.

Diante da realidade que vem sendo construída no Ifes *Campus Colatina* em relação ao público no qual o programa está sendo destinado – alunos com ensino médio completo –, buscamos compreender como se dá a relação entre esses alunos e aqueles que não possuem formação básica concluída, e como esses sujeitos, na sala de aula, lidam com a heterogeneidade, pois além de serem jovens e adultos que trazem experiências diversas, também possuem percursos formativos diferenciados e têm intenções e interesses diversos a partir do ingresso no Proeja.

Entendemos que, para a compreensão dessas relações, se faria necessária a nossa imersão na sala de aula, compartilhando os mesmos espaços com esses sujeitos. Entretanto, fatores adversos<sup>65</sup> não nos permitiram concretizar tal intenção e trazemos, como resultados, apenas as respostas/relatos dos alunos e dos professores.

A aplicação dos questionários aos alunos revelou que dois destes (sendo um aluno do curso Técnico em Segurança do Trabalho e outro do Técnico em Comércio) veem problemas nessa relação, pois, de acordo com os alunos:

---

<sup>65</sup> Greves na instituição e atraso para iniciar da pesquisa, que estava vinculada à aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética, não nos permitiram fazer observação em sala de aula e, conseqüentemente, aprofundarmos essa questão.

*Prejudica aqueles que não têm [ensino médio], pois o que eles já viram ficam desinteressados e por isso há muita conversa paralela e desmotiva quem tem interesse por aprender. Além disso, vemos um olhar de ‘nossa, você não sabe disso!’ (Aluna do Curso Segurança do Trabalho, 35 anos, não possui ensino médio completo – Resposta do questionário).*

*Alguns alunos ficam constrangidos por seu grau escolar (Aluna do Curso Comércio, 31 anos, possui ensino médio completo – Resposta do questionário).*

*No meu caso aqueles que terminaram há pouco tempo o ensino médio que estavam ali, na minha sala, prejudicava, eles não tinham interesse porque isso eu já vi, isso gerava conflito, porque você queria prestar atenção e eles não deixavam. [...] acaba que mesmo aqueles que consideravam que sabiam, pela falta de interesse eles esqueciam, mas depois ficava no mesmo jeito (Relato de Aluno – Grupo Focal).*

Os demais alunos consideram que a relação é boa, embora reconheçam que os colegas que concluíram essa etapa (ensino médio) recentemente tenham mais facilidade em algumas disciplinas. Já para alguns alunos que concluíram há muito tempo, o nível de dificuldade é muito semelhante aos que não possuem ensino médio, não sendo perceptível, em muitos casos, distinguir quem são os alunos que possuem ou não a formação básica completa. Os alunos ressaltaram que, em ambos os casos, os estudantes que possuem mais facilidades auxiliam os colegas que sentem mais dificuldades em algumas disciplinas. Por isso, de acordo com eles, a relação é considerada “normal”, “boa”, “ótima”, “construtiva”, “agradável”, pois um “aprende com o outro”, havendo “troca de experiências”.

*Quem tem ensino médio que terminou assim recente acaba ajudando aquele que tem mais dificuldade, [inclusive] porque terminou há muito tempo. Eu tenho dificuldade em matemática, melhorei muito, eu vinha aqui à tarde para estudar matemática, eu tive que optar, ou eu trabalhava ou eu saía da dependência, porque*

*fiquei dois anos de dependência, eu parei de trabalhar e consegui estagiar na prefeitura, um horário só, porque precisava estudar (Relato de Aluno – Grupo Focal).*

Os professores também responderam a esse questionamento, demonstrando sua percepção acerca dessa relação. As opiniões são bem diversas, já que os professores descreveram os conflitos percebidos durante as aulas:

*Dificulta o trabalho, mas em geral, o nível é baixo e tendo eles o ensino médio não têm os conhecimentos necessários (Professor F – contratado – Resposta do questionário).*

*Na verdade, os alunos que dizem ter o ensino médio completo não parecem ter, pois têm as mesmas dificuldades e dúvidas dos que não têm. Para todos, tudo parece novidade (Professor E – efetivo – Resposta do questionário).*

*Já ouvi comentários de alunos que não possuem ensino médio que eles são tratados com certo preconceito pelos que possuem ensino médio. Pessoalmente, não identifiquei nos alunos que possuem ensino médio completo um desempenho escolar tão superior, visto que eles estavam afastados da escola há algum tempo (Professor A – efetivo – Resposta do questionário).*

Essas constatações retomam o que já foi apontado pelos alunos ao afirmarem que sua intenção em cursar o Proeja se dá pelo ensino médio ofertado na rede federal, ou seja, as disciplinas de caráter propedêutico, pois não se sentem preparados para o ingresso em um curso técnico ou superior. Os alunos têm consciência de suas “limitações” e buscam, pelo Proeja, concluir a formação básica, tendo um ensino de qualidade. Tal fato é evidenciado nas respostas dos professores, que demonstraram que essa heterogeneidade em relação aos conhecimentos dos egressos do ensino médio quase não é percebida, especialmente entre aqueles cuja conclusão ocorreu há mais tempo. Além disso, mais uma vez coloca-se em questão o ensino ofertado

nessa etapa, que possui ambiguidades entre formação para o trabalho ou para a continuidade dos estudos, como afirmou Kuenzer (2002b).

Ressaltamos, entretanto, que, embora a relação entre os alunos seja considerada positiva, há conflitos que precisam ser mediados pelo professor:

*A heterogeneidade existe na maioria das salas de aula, não é exclusividade do Proeja. Essa relação depende muito da flexibilidade do planejamento do professor, o qual deve ter atividades diferenciadas e significativas para todos os alunos (Professor H – efetivo – Resposta do questionário).*

*O professor deve detectar essa situação no início do curso, e então, adaptar sua aula a todos os níveis (Professor B – contratado – Resposta do questionário).*

*Às vezes, pode gerar sensação de inferioridade em alguns e até mesmo desânimo, mas como mediadora na aprendizagem tento fazer com que esses alunos interajam, auxiliando uns aos outros (Professor D – contratado – Resposta do questionário).*

Prosseguindo com o estudo, tendo o interesse de pesquisar os fatores que vêm impedindo/dificultando a inclusão dos alunos no Proeja, investigamos, junto aos professores e alunos, se o processo seletivo para o ingresso no programa seria apontado como um desses fatores impeditivos.

A grande maioria dos alunos que frequenta esse curso, o que corresponde a 73%, respondeu negativamente a questão, tendo dentre as justificativas apresentadas especialmente o conhecimento exigido na prova, considerado simples, e a importância de a escola selecionar os alunos que ingressarão no curso.

Ressaltamos, contudo, que se essa questão for analisada considerando que 67% dos alunos<sup>66</sup> que a responderam já possuem ensino médio completo e a grande

---

<sup>66</sup> Resultado sem considerar os alunos do “Técnico Proeja”, pois a prova é destinada a alunos com ensino médio completo.



maioria foi aprovada em uma prova que continha questões sobre conteúdos do ensino fundamental, outras interpretações são possíveis.

Dessa forma, apesar de a grande maioria dos alunos ter respondido que o processo seletivo não dificulta a inclusão no Proeja, é essencial analisarmos as considerações dos alunos que responderam afirmativamente ao questionamento (20%) ou que demonstraram dúvida se a forma de seleção pode impedir ou dificultar o ingresso no curso (7%).

Tivemos como justificativas, especialmente, que muitos alunos já concluíram o ensino fundamental há algum tempo, estando afastados da escola e, por isso, poderiam ter dificuldade em realizar uma prova, mesmo que ela seja voltada para alunos com ensino fundamental.

Para exemplificar, trazemos a discussão posta por um aluno ao dizer que ele tem conversado com várias pessoas da comunidade onde mora sobre as vagas no Proeja e que estas pessoas, apesar de demonstrarem interesse, sentem medo da reprovação no processo seletivo e, por isso, nem chegam a realizar a prova. Para ampliar o debate, trazemos os relatos de alunos que participaram do grupo focal, como segue:

*Eu fui selecionada não pela prova, eu só preenchi o cadastro. Eu acho que essa maneira não foi adequada, porque depois eu ouvi falar que os alunos fizeram a prova e fiquei até atordoada. [...] eu não fiz a prova e como é que fui escolhida? Muitos nem sabem que eu não fiz a prova, eu estou falando agora (Relato de Aluno – Grupo Focal).*

*[...] eu acho que tem que ser um método só, se é prova, é só prova. Se é só a forma como ela entrou é só como ela entrou [...] porque uns fazem a prova e os outros não fazem. [...] eu acho errado, tinha que ser ou prova ou análise socioeducativa (Relato de Aluno – Grupo Focal).*

Os relatos dos alunos acima polemizam as formas adotadas pela escola para selecionar os alunos, tendo em vista que, para o mesmo período do curso, quando há vagas remanescentes, são usados meios diferentes para a seleção, especialmente através de provas e análise socioeducacional. O Documento Base do Proeja (2007, p. 33) dispõe sobre a obrigatoriedade da oferta das vagas na forma de edital público, cuja seleção pode ser realizada através de “processo seletivo simplificado, sorteio, entrevistas [...] ou outros meios que a escola venha a adotar”.

A fala do aluno, a seguir, retrata o movimento da escola na tentativa de preencher as vagas remanescentes e o envolvimento dos alunos na divulgação dessas vagas, que nem sempre caminham para a mesma direção.

*[...] No ano passado, o “fulano” comentou com algumas pessoas, comigo ele comentou, ele falou “olha, se você souber de alguém que quer entrar no curso Comércio, pega, avisa e deixa o nome aqui na escola”. Eu fiz isso, tem 3 pessoas que queriam estar aqui, fazer o curso, dei o nome e até hoje nada. Aí acabou, o curso Comércio acabou, eles queriam entrar no curso, mas acabou o curso, não vai ter mais Comércio e eles não entraram. Era para eles estarem na turma dela, eu acho. Não entraram, eu não sei o que aconteceu (Relato de Aluno – Grupo Focal).*

O que chama a atenção no relato do aluno, acima, é a ênfase dada ao fim do curso Técnico em Comércio, provavelmente pelo fato de não ter havido, no ano letivo de 2012, vagas para os alunos com ensino fundamental completo ou ensino médio incompleto.

Trazemos as palavras de um aluno que também participou do grupo focal e que retrata não somente sua opinião acerca da aplicação de provas para a seleção dos alunos do Proeja, mas indica o problema da não continuidade e a falta de opção dos alunos na escolha do curso, demonstrando a realidade do Proeja no município de Colatina.

*Eu acho que contribui [o processo seletivo] pelo contrário [para a não inclusão]. Eu entrei pelo processo, tive que fazer uma prova para entrar. [...] mas talvez há pessoas [que] podem não conseguir, porque têm que atingir a pontuação para estar entrando, de repente a pessoa não consegue atingir a pontuação e ela fica excluída... E também têm casos de pessoas que conseguem entrar, mas também não se mantêm no curso. Na nossa sala hoje, da nossa turma mesmo, nós somos em sete, fora a outra turma que se juntou a nós que são três meninas só, porque a turma dela era grande e terminou em 3, uns porque já tinham o ensino médio e conseguiram passar, e conseguiram bolsa para a faculdade ou coisa assim e preferiram fazer faculdade do que terminar o curso técnico, ou outras pessoas porque trabalham, dificuldades e não conseguiram... Eu, na realidade, não tenho o ensino médio completo, eu falo mesmo, eu continuo no curso [...], mas esse curso não era o que eu queria fazer, eu optei por ele porque quando fiz a inscrição eu não tive opção. Não tinha vaga em outro curso, como o curso Segurança [do Trabalho], e tal. Então, eu fiquei no Comércio com a intenção de terminar o meu segundo grau [ensino médio], eu estou gostando, mesmo que não era o que eu queria pra mim, mas eu estou gostando do curso e pretendo terminar (Relato de Aluno – Grupo Focal).*

Através dos relatos percebemos os tensionamentos que permeiam a forma de seleção, seja ou não por meio de prova escrita, o que indica que o processo deva ser repensado para essa modalidade, não no sentido de proibir a entrada dos sujeitos da EJA no 1º período e, conseqüentemente, negar a formação integrada, que permite ao aluno elevar sua escolarização com profissionalização, como vem acontecendo.

Os professores também responderam a esse questionamento, sendo que nenhum docente respondeu afirmativamente à questão. A maioria entende que o processo seletivo não pode dificultar a inclusão dos alunos no programa, especialmente pela baixa procura pelos cursos e pelo perfil dos alunos aprovados.

Há, ainda, respostas dos professores que nos fazem refletir não somente sobre o processo de seleção dos alunos do Proeja, mas nos apontam alguns desafios a serem superados, como podemos observar no que segue:

*Talvez, não conheço totalmente como ocorre o ingresso, mas acredito que falta divulgação, parceiras com entidades públicas como secretarias municipais de assistência social, por exemplo. Percebo, também, um sério problema de evasão já no primeiro período* (Professor H – efetivo – Resposta do questionário).

*Talvez, são pessoas de várias situações, algumas com uma formação maior e outras com muitas dificuldades. Estas podem achar um empecilho o processo seletivo* (Professor I – contratado – Resposta do questionário).

Além de questionarmos aos alunos sobre as formas de seleção pelas quais passaram para o ingresso no Proeja, investigamos junto a esses sujeitos os fatores que podem dificultar/impedir a inclusão dos alunos no programa. Novamente reforçamos ser importante considerar, na exposição dos resultados, assim como nas leituras que fazemos das respostas, que somente 25% dos alunos que frequentam o Proeja são jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas.

Os resultados do questionário indicam que 56% dos alunos do Proeja opinaram que não há fatores que dificultam ou impedem a inclusão no programa, 42% afirmaram existir fatores e 2% demonstraram dúvida se haveria ou não fatores impeditivos. Não foram todos os alunos que justificaram suas respostas. O resultado nas escolas estaduais é diferente, já que a maioria (aproximadamente 53%) acredita que há fatores impeditivos para o ingresso no curso.

Dentre as justificativas apresentadas pelos alunos que frequentam o Proeja e que não veem motivos que desfavoreçam a inclusão, estão a estrutura da escola e os auxílios, como alimentação e transporte, que podem ajudar os alunos. Entretanto, o nosso olhar se volta para as respostas e relatos dos alunos que consideram existir fatores que dificultam/impeçam a inclusão dos sujeitos da EJA no Proeja,

especialmente pela discussão dos alunos, durante a realização do grupo focal, evidenciando fortemente as dificuldades, os desafios, o preconceito com os alunos do Proeja e a atuação dos professores e gestores. Isso nos levou a refletir sobre a exclusão que está sendo gerada dentro da própria instituição: exclusão na escola, para Ferraro (1999), ou uma inserção precária, conforme Haddad (2007).

Foram os motivos considerados internos à escola os mais citados pelos alunos como aqueles que podem dificultar a inclusão no Proeja. Alguns desses fatores estão explícitos nas respostas e relatos dos alunos, sendo considerados, por muitos desses sujeitos, como as desvantagens do curso Proeja e os desafios enfrentados por jovens e adultos que buscam a continuidade dos estudos na rede federal.

*[...] era preferível que o curso tivesse uma duração de três anos e meio ou quatro anos, mas tivesse um outro horário de, pelo menos, sete horas [19h], do que o horário de seis e dez [18h10], pois em Colatina é impossível, geralmente o aluno trabalha. Não dá tempo. Eu pego dois ônibus, hoje eu saí de casa às 5h30 [17h30] e cheguei aqui às 7h [19h]. Há dificuldades para chegar no Ifes, até o ponto de ônibus da escola é um pouco retirado, o horário de ônibus é muito difícil, depois de sete horas [19h] é de meia em meia hora (Relato de Aluno – Grupo Focal).*

O horário do curso Técnico em Comércio, conforme relatado pelo aluno acima, foi considerado inadequado pelos alunos, especialmente para aqueles que trabalham com atividades relacionadas ao comércio, pois seu funcionamento, no município, é até as 18h. Com isso, as respostas dos alunos nos fazem refletir sobre o público que o curso Técnico em Comércio poderia/pretenderia atrair, já que é inviável, notadamente para os profissionais que exercem atividades relacionadas a esse ramo, o horário de início das aulas – 18h10.

Contudo, em relação ao tempo de duração do curso Técnico em Segurança do Trabalho, 40% dos alunos o consideram extenso (4 anos), o que os leva a acreditar que há evasão devido ao seu tempo de conclusão, assim como a não integração entre a formação básica e técnica, tendo em vista que nesse curso os alunos só estudam as matérias do núcleo profissional a partir do 5º período, como vimos no

capítulo 6. Outra dificuldade enfrentada pelos alunos trabalhadores é a frequência nas aulas que acontecem aos sábados, previstas em calendário, além das greves que ocorreram na instituição.

Na entrevista realizada com a pedagoga do Proeja, ela afirmou que a escola procura adequar o horário das aulas aos sábados para os alunos do Proeja, ofertando-as no turno vespertino, já que muitos alunos trabalham pela manhã, mas, mesmo assim, a frequência dos alunos geralmente é baixa.

Fizemos a transcrição de algumas respostas dos questionários e falas dos alunos na participação do grupo focal, sobretudo por estas demonstrarem a percepção do aluno acerca do ensino ofertado nos cursos do Proeja, da atuação do corpo docente e equipe junto aos alunos do programa, da diferença com que esses alunos são tratados na escola, dentre outros, que nos fazem refletir sobre a inclusão de alunos da EJA no Proeja.

*Assim, como a gente é da EJA, é acelerado. Eu acho assim, que a escola, não sei se existe uma grade que às vezes os professores nem conseguem cumprir toda grade, se a gente for ver o que eles passam para a gente, assim acho que eles deveriam rever a grade do curso que eles passam para os professores, pois é melhor eles darem um conteúdo que você necessite, que te dê o suporte lá na frente, mas que você aprenda, mas não adianta você querer passar muita coisa, carregada e ir atropelando a gente [...] (Relato de Aluno – Grupo Focal).*

*[Somos] tratados como ‘coitadinhos’, muitas matérias são diminuídas ou passadas superficialmente para os alunos do Proeja por considerarem que não vamos conseguir (Aluna do curso Segurança do Trabalho, 30 anos, possui ensino médio completo – Resposta do questionário).*

*Eu queria falar mesmo do conteúdo dos professores que é muito importante. Eu já tenho ensino médio completo e vi a oportunidade [de o curso] me ajudar futuramente nos meus ideais [...]. Mas eu venho de longe para estudar, quero concluir o curso e*

*pelo o que eu vejo não vai ter conteúdo nenhum, só vai ter nome, o diploma [...], mas o ensinamento, os conteúdos, não tá tendo nada, não está tendo planejamento das aulas, não está tendo conteúdo. Então, quer dizer, nós não estamos querendo que os professores passem horrores de atividade, mas sim mais conteúdo, mais precisão no que vão ensinar. [...] Estou falando isso do meu curso, o curso que eu faço, estou sentindo essa dificuldade aí (Relato de Aluno – Grupo Focal).*

Há certa consciência dos alunos da (não) qualidade e da forma de organização da oferta do curso. Tal fato identifica práticas características na EJA quando tratada como política compensatória, correção de fluxo, por um lado, e, por outro, se observa o posicionamento do aluno em relação à qualidade da oferta que ele entende que precisa ser revista na perspectiva da formação e aprimoramento do seu percurso formativo, já que é oriundo de um ensino médio de péssima qualidade.

Há respostas e relatos que evidenciam a percepção dos alunos em relação ao tratamento dado a eles na instituição, que, muitas vezes, desconsidera que o curso é voltado para jovens e adultos trabalhadores.

*Eles [se referindo às pessoas da escola] falam como se a gente não fizesse nada durante o dia, como se a gente ficasse à toa, mas não tem como, a gente trabalha o dia todo, a gente estuda à noite porque de dia não dá para estudar, se desse para estudar de dia, eu estudava de dia, mas não tem como, então só à noite (Relato de Aluno – Grupo Focal).*

*A escola não tem entendimento em relação que trata de pessoas que já são de idade e tem trabalho, filhos, o que dificulta na aprendizagem (Aluna do Curso Segurança do Trabalho, 29 anos, possui ensino médio completo – Resposta do questionário).*

O Documento Base do Proeja atenta para as especificidades dos sujeitos da EJA, inclusive para as especificidades geracionais, apontando ser essencial “conhecer

esses sujeitos, ouvir e considerar suas histórias e seus saberes bem como usas condições concretas de existência” (BRASIL, 2007, p. 23).

Há relatos que nos fazem retomar o princípio da inclusão disposto no Documento Base do Proeja, tendo em vista a percepção dos alunos acerca do preconceito existente nos espaços escolares com os sujeitos do Proeja:

*Existe diferença com os alunos do Proeja. Nós tivemos um professor aqui, algumas pessoas devem conhecer. Ele falava que o Proeja só vinha aqui para passear, ele nunca deu matéria, ele se negava a passar matéria (Relato de Aluno – Grupo Focal).*

*Não é só vestir a camisa e falar 'eu sou aluno do Ifes'. Falta muita coisa ainda (Relato de Aluno – Grupo Focal).*

*Eles colocam uma venda nos olhos deles, pelo que eu vejo, especialmente o pessoal da EJA, passei na pele, vi como é que é, que eles estão discriminando a gente, o pessoal da EJA, eles estão querendo que a gente saia mesmo, que acabe a EJA para sempre [...] (Relato de Aluno – Grupo Focal).*

Ressaltamos que foram recorrentes os relatos de uma aluna, durante a realização do grupo focal, que evidenciou, nas discussões, que seu percurso no Proeja também é marcado por interrupções e que, nesse semestre, ela quase desistiu novamente por não estar conseguindo conciliar o horário de trabalho com o horário da escola.

A aluna retrata, novamente em sua fala, as considerações acerca do preconceito existente com os alunos do Proeja, o que compromete a inclusão desses sujeitos na rede federal, assim como o lugar que o curso Comércio, na visão da aluna, ocupa na instituição.

*O curso de Comércio está muito excluído, ele é o curso mais excluído da escola toda, geral. [...] Para o nosso curso da EJA, eles estão mais focados para a gente terminar só ensino médio, eles não estão focando no nosso curso técnico que a*



*gente está fazendo, só no médio, eu entrei aqui não só pelo ensino médio, eu entrei mais pelo técnico* (Relato de Aluno – Grupo Focal).

Sobre o preconceito com os alunos do Proeja, um professor aponta que esse preconceito está presente entre os próprios alunos, que também demonstram medo e insegurança de “enfrentar uma turma que possa estar à sua frente” (Professor I – contratado – Resposta do questionário).

Dessa forma, as respostas de alguns professores nos ajudam, também, a compreender os fatores que podem impedir/dificultar a inclusão dos alunos no Proeja. Um professor elenca os fatores que considera impeditivos para a inclusão na instituição:

*Dificuldade em conciliar trabalho e escola, formação básica deficiente dos alunos, problemas familiares dos alunos, falta de política pública que ultrapasse o assistencialismo, despreparo da escola em receber esse público específico, ausência de material pedagógico específico para essa clientela, despreparo dos professores* (Professor H – efetivo – Resposta do questionário).

Além disso, para esse professor, há conflitos e tensionamentos existentes no interior da instituição, a partir da implementação do Proeja no *campus*.

*Administrativamente, a escola vê essa modalidade de ensino como um problema, muitos professores têm resistência em trabalhar com o Proeja porque há uma tendência em querer aplicar o mesmo conteúdo e metodologia do ensino regular e isso gera muito conflito* (Professor H – efetivo – Resposta do questionário).

Concordamos com Ciavatta ao afirmar que, por ser recente a entrada de alunos da EJA nos institutos federais (no contexto do Ifes *Campus Colatina* os alunos da EJA

ingressaram na instituição em 2006, através do Proeja), ainda não se pode assegurar a qualidade da oferta destinada a esses sujeitos nessas instituições. No entanto, a realidade vivenciada por alunos do Proeja, nessa escola, evidenciada através de seus relatos, nos indicaram alguns dos desafios na/da implementação do Proeja na instituição pesquisada, os conflitos existentes na relação com esses sujeitos, além das dificuldades que enfrentam os alunos, no retorno à escola, que é uma instituição federal.

Entretanto, fatores considerados externos à escola também dificultam o acesso dos alunos ao Ifes *Campus* Colatina, como a localização da escola, os problemas com transporte coletivo e os horários de ônibus inadequados e insuficientes. Ressaltamos que a escola se localiza em um bairro que, embora não seja muito distante do centro da cidade, exige a utilização de transporte coletivo, em muitos casos tornando necessário pagar duas passagens de ônibus para a ida e mais duas para a volta da escola e comprometendo, por conseguinte, a renda de muitos trabalhadores alunos, conforme relato abaixo:

*Muita gente que eu vi que não estava recebendo a bolsa saiu do curso. Eu pago 4 passagens todo dia, se eu tivesse que tirar do meu bolso é muito dinheiro 4 passagens. Essa ajuda que eles dão para a gente é bem-vinda, todo mundo tem os seus problemas em casa, tem seus deveres a fazer, então essa ajuda que eles dão para a gente é bem-vinda, só que é preciso analisar isso direito (Relato de Aluno – Grupo Focal).*

A questão abordada pelo aluno – bolsas<sup>67</sup> – foi muito discutida durante a realização do grupo focal, sobretudo no que se refere ao direito ao auxílio, à sua distribuição e também ao uso que o aluno faz desse auxílio. De acordo com o Documento Política

---

<sup>67</sup> Informamos que o início da realização do estudo, nessa instituição, estava vinculado à aprovação do projeto pelo Comitê de Ética e Pesquisa, conforme mencionado, o que ocasionou um atraso no cronograma da pesquisa. Dessa forma, não pudemos nos aprofundar sobre essas questões junto ao setor responsável. Encontramos algumas informações sobre a Política de Assistência Estudantil do Ifes no site da instituição e durante as análises dos editais dos processos seletivos: por exemplo, a oferta de programas como Auxílio Transporte, Moradia, Alimentação, Material Didático e Uniforme, assim como os documentos exigidos para a comprovação das informações.

de Assistência Estudantil<sup>68</sup>, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (2011), onde estão dispostas as diretrizes que compõem essa política, “o número de estudantes atendidos ainda é insuficiente, tendo em vista a totalidade, além da necessidade da criação de novos Programas, para atender às demandas apontadas por eles”, que são levantadas a partir da aplicação de questionários aos alunos e por consulta ao Sistema Acadêmico (IFES, 2011, p. 12). No Plano de Desenvolvimento Institucional<sup>69</sup> 2009-2013 do Ifes consta, dentre as ações para o período, a “ampliação de programas de assistência estudantil para discentes (bolsas de estudo, auxílio-transporte, alimentação nos *campi* agrícolas, isenção de taxas e monitorias)” (IFES, 2009a, p. 40).

Quanto às dificuldades e os desafios para os docentes que atuam no Proeja, foram apontados por alunos e pelos professores. Os alunos indicaram, por exemplo: trabalhar com as especificidades dos sujeitos da EJA e planejar metodologias diferenciadas a partir dessas especificidades, priorizando os conteúdos mais necessários, já que o tempo é corrido; aplicar os conhecimentos com as experiências dos alunos e ensinar para sujeitos que estão cansados pelo dia de trabalho; trabalhar a motivação do aluno e sua própria motivação, já que há turmas com um número reduzido de aluno e isso faz com que o professor não chegue motivado para dar aulas; o cansaço físico do professor, pois alguns trabalham em outros turnos. Em relação às opiniões dos professores sobre suas dificuldades e desafios, algumas semelhantes às dos alunos, destacamos:

*[...] pensar maneiras de estimular os alunos a estudarem e a não desistirem, buscando metodologias diferenciadas para alcançar esses alunos que possuem uma lacuna educacional muito grande* (Professor E – efetivo – Resposta do questionário).

*[...] compreender que os alunos do Proeja têm características próprias distintas do ensino médio regular* (Professor A – efetivo – Resposta do questionário).

---

<sup>68</sup> Disponível em: <[http://www.ifes.edu.br/images/stories/files/Institucional/conselho\\_superior/2011/Anexo\\_I\\_RES\\_CS\\_19\\_2011\\_Politica%20Assistencia%20Estudantil.pdf](http://www.ifes.edu.br/images/stories/files/Institucional/conselho_superior/2011/Anexo_I_RES_CS_19_2011_Politica%20Assistencia%20Estudantil.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2012.

<sup>69</sup> Disponível em: <[http://www.ifes.edu.br/images/stories/files/Institucional/pdi\\_ifes\\_2009\\_2013\\_web.pdf](http://www.ifes.edu.br/images/stories/files/Institucional/pdi_ifes_2009_2013_web.pdf)>. Acesso em: 13 ago. 2012.

*[...] a falta de capacitação, suporte pedagógico, reuniões periódicas para planejamento interdisciplinar e transversal. O trabalho com a EJA requer muita dedicação e planejamento. A carga horária dos professores deveria ser reduzida para tal fim (Professor H – efetivo – Resposta do questionário).*

Diante do exposto, buscamos compreender, através dos alunos e professores, como a instituição procura atender às especificidades dos jovens e adultos trabalhadores. Tivemos como respostas dos alunos: auxílios (transporte, alimentação e moradia), trabalho de monitoria, estágios, bolsas, tolerância com atraso dos alunos, oportunizar o aprendizado sem comprometer a profissão do aluno, professores sensíveis e compreensivos, utilização de metodologias diferenciadas no processo de avaliação e transposição dos conteúdos. O suporte dados aos alunos, inclusive através dos auxílios, também foi citado pelos professores como ação, assim como o atendimento da gerência de ensino e da equipe pedagógica. Além disso, relata uma professora:

*Já foi ofertado, na instituição, um programa de pós-graduação<sup>70</sup> que foi disponibilizado gratuitamente aos professores, pedagogos e gestores da rede pública e foram realizados alguns grupos de estudo junto a docentes do Campus Vitória dirigido a docentes do Campus Colatina (Professor A – efetivo – Resposta do questionário).*

Em relação aos grupos de estudo citados pela professora, foi uma tentativa de imersão do grupo de pesquisa do Proeja/Capes/Setec/ES no *campus*, que não se concretizou devido a entraves, conforme relatou a Pedagoga:

---

<sup>70</sup> Participei da 2ª turma, conforme relatado na introdução deste texto, e o grupo de alunos era composto em sua maioria, naquela turma, por professores da rede municipal e estadual.

*No início do Proeja havia algumas reuniões pedagógicas, além das reuniões intermediárias, que proporcionavam estudos extras, com a finalidade de ajudar os professores a entenderem melhor a proposta do programa. Mas com a rotatividade excessiva de professores para trabalharem com essas turmas e, também, a não disponibilização de professores efetivos para trabalharem nos cursos, os problemas foram se agravando, como a falta de continuidade de um projeto para trabalhar melhor os alunos e, também, por causa dos horários dos docentes e as dificuldades de marcar horários de reunião.*

No entanto, embora a instituição esteja buscando atender às especificidades dos jovens e adultos trabalhadores, segundo os alunos e professores, há respostas que indicam que esse atendimento precisa ser aprimorado, para que o aluno do Proeja se sinta pertencente à escola e consiga concluir o curso na instituição.

*Atende bem, bons professores e competentes, mas deixa a desejar. Os alunos da noite, às vezes, não têm como se orientar, onde quase nada funciona à noite, na escola, até mesmo para os professores (Aluna do curso Comércio, 35 anos, não possui ensino médio completo - Resposta do questionário).*

*Não vejo a escola com muito interesse em relação aos alunos do Proeja, a instituição cobra como se fossem alunos do ensino médio normal, muitos alunos não têm tempo para fazer várias tarefas em casa (Aluno do curso Comércio, não mencionou a idade, possui Ensino Médio completo - Resposta do questionário).*

*Não percebi se a escola procurou discutir e implementar metodologias diferenciadas. O sistema de ensino formal não está preparado, nem tão pouco sensibilizado, para esse tipo de política pública (Professor G – efetivo - Resposta do questionário).*

*Percebo uma rejeição do campus em relação aos alunos da EJA. [...] Não há uma política institucional que se preocupe com essa demanda ( Professor E – efetivo - Resposta do questionário).*

Os relatos/respostas dos alunos, assim como as opiniões dos professores, demonstraram alguns dos conflitos e tensionamentos que se traduzem em desafios para a instituição. Diante disso, trazemos a fala da pedagoga do Proeja que também apontou alguns dos desafios para a implementação do programa no contexto do *Campus Colatina*, dentre esses:

*[...] a contratação de professores, os horários inadequados, a tentativa de adaptar a carga horária dos cursos para seguir as orientações do MEC, a falta de formação dos profissionais para lidarem com essa clientela. Mas podemos destacar como essa formação é importante para a vida desses alunos que conseguem permanecer na escola e concluir o curso. São casos de superação de dificuldades e é gratificante, para toda a equipe pedagógica, ver como essa proposta é interessante, mas a operacionalização desta pela escola é muito difícil, tendo em vista os entraves institucionais.*

Diante das questões exploradas a partir dos resultados, buscamos novamente o diálogo com os alunos da rede estadual para trazermos a opinião desses sujeitos, dos alunos e professores do Proeja sobre a oferta pública desse programa na rede estadual e de ações que poderiam viabilizar a oferta do curso no município de Colatina.

Em relação à oferta do Proeja na rede estadual, as respostas dos alunos são semelhantes, inclusive o percentual, pois 83% dos alunos que frequentem o curso na rede federal e 82% dos alunos das escolas estaduais concordaram que se esse programa fosse também ofertado pela rede estadual facilitaria o acesso dos alunos jovens e adultos ao curso. Dentre as justificativas estão o fato de haver escolas estaduais em todo o município facilitaria o acesso do aluno ao programa, pois o estudante poderia escolher uma escola mais próxima da residência ou do local de trabalho. Além disso, com mais escolas ofertando o Proeja daria mais oportunidades aos alunos, inclusive para escolherem o curso de seu interesse, pois,

provavelmente, essas escolas ofertariam outros cursos, além de haver maior divulgação sobre o programa.

Alguns alunos ressaltaram, entretanto, ser fundamental a qualificação dos professores e investimentos do governo nas escolas que poderiam ofertar o Proeja. Há alunos que acreditam que se o Proeja fosse ofertado pela rede estadual, o aluno que já estaria na escola se interessaria pelo programa, além de ser uma adaptação mais fácil para os jovens e adultos, pois eles já estariam habituados a estudar naquela instituição.

Uma aluna do curso Técnico em Segurança do Trabalho opinou sobre a oferta atual da Rede Estadual de Educação e a importância dessa rede ampliar sua oferta por meio do Proeja.

*O ensino estadual está muito vazio. Há falta de interesse de alunos, a rede estadual não oferta uma boa qualidade de ensino como a do Proeja, ajudaria a formar profissionais mais jovens e interessados em uma profissão indicada (Aluna do Curso Segurança do Trabalho, 27 anos, possui ensino médio completo – Resposta do questionário).*

Entre as justificativas dos alunos do Proeja que discordaram que a oferta do programa pela rede estadual facilitaria o acesso estão as vagas não preenchidas nos Ifes *Campi* Itapina e Colatina, o tempo de duração do curso, considerado extenso, e a dificuldade dos alunos para permanecerem no curso, pois o problema não é o acesso, mas a permanência.

Os professores do Proeja também opinaram se o acesso dos alunos ao curso seria facilitado caso o programa também fosse ofertado pela rede estadual de ensino. Somente um professor não respondeu afirmativamente à questão, demonstrando dúvida, justificando que não vê relação, pois como as vagas do Ifes não são preenchidas, não haveria necessidade de mais vagas. Os demais professores afirmaram que se a rede estadual ofertasse o Proeja facilitaria o acesso dos alunos ao programa. Diversas justificativas foram dadas e, dentre essas, seguem:

*Melhoraria a divulgação e o acesso, pois os dois campi ficam localizados em regiões que dificultam o deslocamento dos alunos e há, na rede estadual, escolas melhor localizadas (Professor H – efetivo - Resposta do questionário).*

*Desde que houvesse uma preparação do sistema de ensino (Professor G – efetivo - Resposta do questionário).*

*Existem estudantes que precisam de oportunidades de estudo mais próximas de casa ou do trabalho, e o Ifes é um pouco distante (Professor A – efetivo - Resposta do questionário).*

Como já mencionado, o Proeja teve sua oferta ampliada pelo Decreto 5.840/2006. Entretanto, no município pesquisado, há somente a oferta do Proeja pelas instituições federais *Campi* Colatina e Itapina. No estado do Espírito Santo, segundo informações obtidas junto à Secretaria Estadual de Educação, há uma escola, no município de Lúna, que iniciou a oferta do Proeja em fevereiro de 2012, com o curso Técnico em Agronegócio. Não há conhecimento sobre a oferta do Proeja, até o momento, em outras instituições estaduais.

O Documento Base do Proeja traz, como um dos princípios do programa, “a inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos, [assumindo], dessa maneira, a perspectiva da educação como direito” (BRASIL, 2007, p. 20).

Diante do exposto, trazemos, a partir dos dados revelados pelos sujeitos da pesquisa, algumas ações que poderiam viabilizar a oferta do Proeja em Colatina, conforme a opinião desses sujeitos. Dentre as sugestões apresentadas por alunos e professores do Proeja estão: maior divulgação do programa e dos cursos, inclusive com palestras em escolas e comunidades, explicando o curso Proeja em Colatina e incentivando os alunos a frequentarem o programa. Outra sugestão é ofertar cursos novos e que sejam relevantes para o mercado de trabalho, inclusive estendendo a



oferta do Proeja para as escolas estaduais. Um aluno mencionou os cursos que poderiam despertar interesse, como metalurgia, eletrotécnica e mecânica, e outro afirmou que o curso Segurança do Trabalho deveria ser ofertado novamente na instituição. Um professor e um aluno acreditam que um curso voltado para o vestuário seja adequado, já que é o setor que mais emprega no município e somente o Senai oferta esse curso, não sendo Proeja.

Além disso, foi sugerido que a escola adequasse o horário de entrada, já que é inviável para alunos trabalhadores o horário atual (18h10) e priorizasse os professores qualificados, inclusive para trabalharem com o perfil dos alunos da EJA, e que pudessem incentivar os alunos a permanecerem na instituição. Conteúdos mais dinâmicos, mais aulas práticas e não somente visitas técnicas, mudanças no processo seletivo, auxílios e bolsas de incentivo também foram sugestões apresentadas pelos alunos. Os relatos dos professores do Proeja apontam outras sugestões além das explicitadas acima, que requerem aprofundamento em outros estudos:

*Oferecer o curso na modalidade a distância para evitar problemas comuns aos alunos de atrasos e faltas, também como forma de familiarizar estes estudantes com o uso do computador (Professor A – efetivo - Resposta do questionário).*

*A oferta já é viável. Falta sustentabilidade e um projeto pedagógico coerente e amplamente discutido com todos os setores. O problema não está na oferta, mas na permanência (Professor H – efetivo - Resposta do questionário).*

*Sem o desenvolvimento de um sistema de ensino voltado para a realidade em que envolva as experiências do município e do estado, as unidades federais irão atuar de forma isolada, sem um norte para atender às demandas do setor (Professor G – efetivo - Resposta do questionário).*

*Detectar a necessidade do município, qual área está carente a nível técnico e melhorar os horários de aula - hora que inicia a aula, à noite (Professor B – contratado - Resposta do questionário).*

Os alunos das escolas estaduais também deram sugestões relevantes e que nos fazem refletir sobre a implementação do curso em âmbito estadual, ampliando a oferta do programa. Dentre as sugestões estão: implantação dos cursos em outras instituições, pois o Ifes é longe; mais divulgação do programa e oferta de novos cursos técnicos; oferta de auxílios aos alunos, inclusive transporte; seleção de alunos da rede pública para frequentarem o curso; conscientização sobre a importância do Proeja, especialmente entre os alunos interessados em cursos técnicos; frequência obrigatória, mas deve-se reduzir o tempo do curso; verificar a demanda/necessidades da região e ofertar um curso que aumente as chances de conseguir um bom emprego; propiciar melhores condições para que o aluno aprenda, dentre outras. Essas sugestões poderão contribuir para que sejam propostas algumas ações que não se restrinjam aos espaços do Ifes *Campus Colatina*, embora nessa instituição essas questões se fizessem mais presentes, diante da realidade apresentada.

Dessa forma, concordamos com Ciavatta ao afirmar que por recente a entrada de alunos da EJA nos institutos federais – no contexto do Ifes *Campus Colatina* os alunos da EJA ingressaram na instituição em 2006, através do Proeja – ainda não se pode assegurar acerca da qualidade da oferta destinada a esses sujeitos, nessas escolas. Há de se considerar, ainda, que a realidade vivenciada por alunos do Proeja, nessa instituição, evidencia através de seus relatos, alguns dos desafios na/da implementação do Proeja na instituição pesquisada, os conflitos existentes na relação com esses sujeitos, além das dificuldades que enfrentam os alunos, no retorno à escola que, no caso, é uma instituição federal.

## 8 PARA ALÉM DO PONTO FINAL: E SE RESTAREM AS RETICÊNCIAS?

Sem a pretensão de responder a todas as inquietações que, antes mesmo de iniciar o estudo, já me incomodavam, trago ao final desse trajeto algumas considerações sobre o que o estudo revelou a partir das análises possíveis dos fatores que dificultam/impedem a inclusão dos sujeitos jovens e adultos no Proeja do Ifes *Campus* Colatina. Espero que seja o início de uma nova etapa, já que “todo final de trabalho é um novo ponto de partida, pois a produção do conhecimento é um processo que [...] se abre sem cessar a novas possibilidades engendradas pela própria realidade” (CIAVATTA, 2009, p. 401).

No entanto, pela opção inicial que fiz de escrever a mim mesma nesse texto acadêmico, após o diálogo com Fischer (2005), não poderia deixar de sinalizar algumas escolhas que tiveram que ser feitas em minha vida pessoal, profissional e no âmbito da pesquisa, que geraram movimento, envolvimento e descobertas. Mudanças que já não me permitem mais me identificar como sendo uma professora da Educação de Jovens e Adultos, assim como não posso afirmar que não sou. Até porque quando retorno para minha cidade, local da pesquisa, é assim que me sinto. E é desse lugar de onde falo ainda.

É com essa perspectiva que passamos a apontar algumas considerações ao final do percurso dessa investigação, indicando algumas constatações, novos questionamentos e provocações para o campo da Educação de Jovens e Adultos.

No contato com os sujeitos da pesquisa, na etapa inicial do estudo, levantamos o perfil dos alunos da rede estadual e encontramos a reafirmação da presença de sujeitos, em sua maioria jovens entre 18 a 29 anos, com percursos descontínuos de escolarização. Os motivos que levaram esses sujeitos a interromper os estudos têm, na escola, uma de suas principais razões. Da mesma forma, a escola se constitui a motivação para a retomada dos estudos por esses sujeitos, uma vez que veem nela sua possibilidade de formação.

Outra constatação que emerge da pesquisa diz respeito às exigências do trabalho como uma das razões que impulsionam os sujeitos a descontinuarem os estudos, ao

mesmo tempo em que se constituem a motivação para os alunos retomarem seus percursos formativos.

Entretanto, considerando as condições e a modalidade de oferta no Estado, restrita a programas de alfabetização e ao modelo de suplência como forma de suprir a escolarização perdida, os resultados indicam que a Educação de Jovens e Adultos ainda é vista pelos próprios sujeitos como oferta compensatória, marcada pelo aligeiramento da formação, traduzida pelo anseio dos alunos de concluírem o ensino médio de forma mais rápida. Desse modo, essa é uma das razões pelas quais os alunos optam pela modalidade EJA presencial ou semipresencial ao invés de escolherem o Proeja. Coloca-se aqui uma questão ético-política que envolve o dever do Estado de promover a oferta da educação integrada, uma vez que, para os sujeitos que só conhecem o tipo de oferta de formação aligeirada, essa opção torna-se a oferta por eles almejada.

Como já explorado, a função de suplência, atribuída à educação de adultos por Lourenço Filho (1945) e extinta na legislação que reconhece a EJA como uma modalidade da educação básica, ainda se faz presente nas práticas atuais, pelo tipo de educação ofertada para esses sujeitos, o que reforça as marcas que vêm sendo deixadas na EJA e que fazem com que essa modalidade seja entendida, ainda, como Ensino Supletivo.

São apontados, ainda, outros motivos pelos quais os alunos não optaram pela formação no Proeja, tais como: exigências do mercado de trabalho; instituição com flexibilidade de horários; falta de interesse pelos cursos ofertados no Ifes; a localização do instituto federal; participação no processo seletivo, dentre outros.

Todavia, encontramos respostas significativas entre os alunos que, embora não tivessem conhecimento do curso, até aquele momento, manifestaram interesse em cursar o Proeja. Esse fato demonstra que essa oferta no município fica comprometida pela falta de informação, o que repercute no não acesso ao programa. São necessárias, portanto, outras formas de divulgação para que essas informações não se restrinjam a um grupo, ampliando a possibilidade de jovens e adultos da EJA frequentarem “os templos do saber técnico e tecnológico” (CIAVATTA, 2011a, p. 36).

Outro ponto a considerar acerca do acesso dos alunos da Educação de Jovens e Adultos ao Ifes *Campus* Colatina refere-se à interdição da entrada desses sujeitos, permitida apenas se a educação básica já tiver sido concluída. As análises dos processos seletivos indicaram uma distorção no que se refere ao público para o qual o Proeja se volta, visto que, no ano letivo de 2012, essa oferta passa a ser destinada somente a alunos que já possuem ensino médio completo, o que corresponde, nessa instituição, a aproximadamente 75% dos alunos. Isso significa que está sendo negado, aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, o direito à educação na perspectiva da formação integrada, promovendo, dessa forma, a exclusão da escola, pela falta de acesso.

Diante do exposto, fica evidente que é ínfima a inclusão dos alunos com processos descontínuos de escolarização no Proeja. Dessa forma, persiste o desafio do programa de se constituir como política pública perene para responder à universalização do ensino médio e à elevação de escolaridade dos jovens e adultos, o que requer estratégias de ação política do Estado brasileiro para a sua efetivação.

Uma síntese das análises realizadas com os sujeitos do Proeja no Ifes *Campus* Colatina requer a devida cautela na interpretação dos dados levantados, tendo em vista que estes precisam ser interpretados a partir do lugar de onde os sujeitos falam.

A pesquisa revelou que a opção dos alunos do Proeja pelo ingresso no programa se deu especialmente pelo caráter propedêutico do curso, para rever conteúdos do ensino médio para concursos, vestibulares e Enem, sendo esta a opção mais citada pelos alunos. Os alunos também retornam aos estudos, via Proeja, tendo o interesse no curso técnico e na formação integrada. Dessa forma, as salas de aulas são bastante heterogêneas, especialmente se considerarmos as trajetórias formativas dos alunos e sua intenção ao retornarem aos estudos. No entanto, essa relação é vista como positiva pela maioria dos alunos, havendo poucos conflitos, pois estes foram mais apontados pelos professores.

Retomamos, novamente, uma situação relatada por uma aluna para enfatizar que, para ela, a escolha do curso se deu pela não integração do Proeja, que é concluído em 2 anos. Conforme informamos, essa “visão” da aluna sobre o curso não ser

integrado tem relação direta com o tipo de oferta na instituição - Curso “Técnico Proeja”.

Sobre os alunos com formação básica completa que cursam o Proeja, verificamos que seu retorno à escola, visando o caráter propedêutico do curso, se dá pela falta de qualidade do ensino médio cursado anteriormente, pelo tempo que o aluno concluiu essa etapa e também pela falta de oportunidades para a continuidade dos estudos após a finalização da educação básica. Essa busca se expressa quando atentamos para o relato de uma aluna que, já tendo completado o ensino médio, é desmotivada por dois professores, que lhe sugerem que era melhor ela fazer faculdade do que ficar perdendo tempo no curso.

Dessa forma, essa situação exige que lancemos um novo olhar sob esses sujeitos que não tiveram asseguradas as condições necessárias para a continuidade dos estudos em faculdades, universidades ou cursos técnicos. Relatos como o mencionado acima indicaram que há alunos conscientes acerca da (não) qualidade de oferta do ensino médio.

Em relação aos fatores que dificultam ou impedem a inclusão dos alunos no Proeja, encontramos, a partir de lócus específicos, olhares diferenciados dos alunos sobre o mesmo fenômeno. Para a maioria dos alunos que cursa o Proeja e que já concluiu o ensino médio, não existem fatores que dificultam/impeçam a inclusão no programa, em contrapartida às respostas dadas pelos alunos da rede estadual, cuja maioria apontou vários fatores, dentre esses: a falta de divulgação do curso, o processo seletivo, número de vagas, condições de pagamento, “ensino puxado”.

Para os alunos do Proeja que consideram existir fatores impeditivos, voltamo-nos de forma mais detida, ressaltando os motivos por eles indicados: a localização da escola, os problemas com transporte coletivo, os problemas familiares ou no trabalho. Todavia, destacamos os fatores considerados internos à escola, que foram os mais citados, tais como: horário do Curso Técnico em Comércio (18h10), calendário atrasado, greves ou boatos de greves, falta de informação e comunicação com os alunos, desinteresse da escola pelo Proeja, falta de opção de cursos e oferta não atrativa, entre outras avaliações como a de uma aluna, para quem:

[...] *era preferível que o curso tivesse uma duração de três anos e meio ou quatro anos, mas tivesse um outro horário de, pelo menos, sete horas [19h], do que o horário de seis e dez [18h10], pois em Colatina é impossível, geralmente o aluno trabalha. Não dá tempo* (Relato de Aluno – Grupo Focal).

Os professores também indicaram os fatores que poderiam dificultar/impedir a inclusão dos alunos no Proeja, sintetizados neste depoimento:

*Dificuldade em conciliar trabalho e escola, formação básica deficiente dos alunos, problemas familiares dos alunos, falta de política pública que ultrapasse o assistencialismo, despreparo da escola em receber esse público específico, ausência de material pedagógico específico para essa clientela, despreparo dos professores* (Professor H – efetivo – resposta do questionário).

A discussão dos alunos durante a realização do grupo focal evidenciou também as dificuldades, os desafios e o preconceito com os alunos do Proeja, o que nos leva a refletir sobre as formas de exclusão que estão sendo geradas dentro da própria instituição. Os relatos indicaram, ainda, a percepção dos alunos acerca da formação e da atuação dos professores, além de sua não opção, em muitos casos, para atuarem nas turmas do Proeja.

Ressaltamos, na análise do questionamento sobre o processo seletivo, as respostas/relatos dos alunos que consideraram que essa seleção pode dificultar/impedir a inclusão dos alunos no Proeja, tendo em vista que a grande maioria dos alunos realizou provas para a entrada na instituição, com base nos conteúdos do ensino fundamental, sendo que estão há algum tempo afastados da escola.

Os relatos/respostas dos alunos acerca desse questionamento indicaram alguns tensionamentos entre os alunos, seja ou não o processo realizado por meio de prova. Isso indica que esse processo seletivo deva ser repensado para a

modalidade. Outra questão que precisa ser revista e explicitada, na opinião dos alunos, é a distribuição das bolsas e auxílios.

Em relação ao atual curso ofertado – Técnico em Comércio, que substituiu o Técnico em Segurança do Trabalho – novamente a maioria dos alunos, tanto da rede estadual quanto do Curso Técnico em Segurança do Trabalho, consideram que a oferta atende às necessidades da região. Entretanto, essa opinião é contrária para os alunos que cursam o Técnico em Comércio, especialmente pela falta de divulgação do curso na comunidade e nas empresas, o que ocasiona o não reconhecimento da profissão pelos setores de Comércio ou afins, gerando insegurança do aluno em relação ao campo de atuação, que ainda está indefinido para a região.

Dessa forma, há alunos que entendem que o referido curso não atende às necessidades locais, no sentido de permitir ao jovem e adulto a elevação da escolaridade com profissionalização de Técnico em Comércio. Ou ainda que esse curso atende de forma parcial, pois, embora essa atividade esteja em ascensão na região, não há campo de trabalho para os egressos. Observam, ainda, que o curso Técnico em Segurança do Trabalho não deveria ser substituído, permitindo ao aluno a possibilidade de escolha. Essa também é uma questão que se coloca no contexto investigado, já que só há apenas uma oferta de curso e, como já mencionado, não está sendo direcionada aos alunos da EJA.

Cabe ressaltar, como vimos a partir das respostas dos professores, que o processo de substituição do curso Técnico em Segurança do Trabalho e a definição do curso atual foi permeada por conflitos, consistiu mais numa discussão burocrática, sem o envolvimento da comunidade e sem discussão para fundamentar a proposta de currículo integrado. Pode-se considerar que esse curso, mesmo sob o formato de curso técnico, não tem suas vagas preenchidas, até mesmo com oferta das vagas remanescentes.

Em relação à oferta de cursos do Proeja para a rede estadual, considerada pelos alunos como uma forma de propiciar a inclusão e facilitar o acesso, a grande maioria dos alunos concordou com essa questão, mas considerou que são necessários investimentos para que essa oferta venha acompanhada da devida qualidade.



Diante dos relatos que foram sendo explorados, assim como as respostas dadas pelos professores e alunos do Proeja e da rede estadual, trazemos algumas das ações/sugestões que, segundo esses sujeitos, podem viabilizar a oferta do Proeja no município de Colatina:

- maior divulgação do Proeja e dos cursos, realizando palestras em escolas e comunidades;
- oferta de cursos novos e que sejam relevantes para a região;
- extensão da oferta do programa para as escolas estaduais, propiciando um ensino de qualidade;
- implementação de cursos como metalurgia, eletrotécnica, mecânica e vestuário, além de manter o curso Segurança do Trabalho;
- adequação do horário de início das aulas no Proeja do Ifes *Campus* Colatina para as 19h;
- prioridade na escolha de professores qualificados e com perfil para atuarem na EJA;
- elaboração de mais aulas práticas, conteúdos mais dinâmicos e visitas técnicas relevantes para o curso;
- mudanças no processo seletivo;
- auxílios e bolsas de incentivo.

A partir das considerações feitas pelos sujeitos da pesquisa, retomamos alguns aspectos para afirmarmos proposições que se colocam como desafios ao Estado pelo seu dever de ofertar a educação pública, assegurando sua qualidade:

- Embora vistos de forma positiva pelos alunos, os Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos passam a demandar sua revitalização no sentido de que podem ser transformados em espaços que promovam a formação dos jovens e adultos

trabalhadores em seus múltiplos aspectos: do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia.

- A oferta pública da educação integrada pela rede estadual torna-se fundamental para que os sujeitos da EJA tenham outras opções de formação, haja vista que o Estado do Espírito Santo ainda não assumiu esse tipo de oferta, prevalecendo, como vimos, a suplência como único modelo.

- Os Institutos Federais têm como desafio assumir a oferta da educação profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos e, para tal, devem buscar o cumprimento da legislação, conforme Art. 7º da Lei 11.892/08.

Enfim, espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir para se pensar a organização da oferta da EJA no município de Colatina e do Proeja no *Campus* Colatina e, principalmente, possam mobilizar os gestores a considerar o apelo, as críticas e sugestões dos alunos sobre como deveria ser a oferta e como deveriam ser tratados os sujeitos da EJA, em seus percursos de formação:

*Eu acho assim, a parte da direção. Ninguém conhece o curso Comércio, a gente coloca currículo e eles perguntam assim: você quer ser vendedora, quer ficar no balcão? Eu acho que a escola deveria divulgar o nosso curso, pois o nosso curso não é o que o eles pensam (Relato de Aluno – Grupo Focal).*

*Eles colocam uma venda nos olhos deles, pelo que eu vejo, especialmente o pessoal da EJA, passei na pele, vi como é que é, que eles estão discriminando a gente, o pessoal da EJA. Eles estão querendo que a gente saia mesmo, que acabe a EJA para sempre, porque essa pessoa chegou até para mim com ignorância, falando alto comigo, gritando, o pessoal que estava no pavilhão da minha sala viu que ele chegou na sala gritando comigo, como se eu fosse um nada, isso para mim me magoa [...] (Relato de Aluno – Grupo Focal).*

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública.** IN: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos – 2 ed.* Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BEISEGEL, Celso de Rui. **Estado e Educação Popular: um estudo sobre a educação de adultos.** São Paulo: Pioneira, 1974.

BENTO, Jamilda Alves Rodrigues. **O Ifes e a Implementação de Políticas públicas de Inclusão Social: O Caso da Educação de Jovens e Adultos.** 2009. 135 p. Dissertação (Mestrado). Centro de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo.

BLOCH, M. L. B. **Apologia da História ou o Ofício do Historiador.** Tradução. André Teles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2001.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Abril Cultura. Brasiliense, 1985

BRASIL. **Instruções aos Professores de Ensino Supletivo, O Professor e a Campanha de Alfabetização de Adultos.** Departamento Nacional de Educação, Serviço de Educação de Adultos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 1947. In: FÁVERO, Osmar (coord.). *Educação Popular (1947-1966)*. Rio de Janeiro, RJ: Núcleo de Estudos e Documentação de Educação de Jovens e Adultos/Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, 2008. Videografia.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em [http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692\\_71.htm](http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm). Acesso em ago. 2010.

\_\_\_\_\_. **Parecer CE nº 699/72, de 1º e 2º Graus,** aprovado em 6 julho de 1972. In: BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. *Educação no Brasil: Textos Selecionados.* Brasília: MEC, 1976. p. 225 - 260. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002053.pdf>. Acesso em mar. 2011.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm). Acesso em 12 dez. 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, v. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.208 de 1997.** Disponível em: [http://Portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840\\_13jul06.pdf](http://Portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf). Acesso em 05 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – CNE/CEB. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2000.

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

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de Educação Tecnológica, o Proeja. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm)>. Acesso em 10 nov. 2010.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF, 2006. Disponível em: [http://ortal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840\\_13jul06.pdf](http://ortal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf). Acesso em 20 jul. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos** – Documento Base. Brasília, 2007.

CARROLL, Lewis. *Aventuras de Alice no País das Maravilhas; Através do Espelho e o que Alice encontrou por lá.* Ilust. originais de John Tenniel. Trad. de Maria Luíza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009. p. 76-77.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO ESPÍRITO SANTO. **Edital do Processo Seletivo Simplificado 5 2007.** Cursos Técnicos Integrados com o Ensino Médio para Jovens e Adultos - Cefetes Vitória. Edital publicado em 25 fev. 2007. Disponível em: <[http://www.cefetes.br/internet\\_arquivos/Ingresso/Processo\\_seletivo/2007/2007\\_05/edital\\_5\\_2007.pdf](http://www.cefetes.br/internet_arquivos/Ingresso/Processo_seletivo/2007/2007_05/edital_5_2007.pdf)>. Acesso em: 16 mar. 2012.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada:** a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado:** Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Mediações históricas de trabalho e educação:** gênese e disputas na formação dos trabalhadores. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

\_\_\_\_\_. **A reconstrução histórica de trabalho e educação e a questão do currículo na formação integrada – ensino médio e EJA.** In TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria (Orgs). Trabalho e Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

COLATINA. Prefeitura Municipal. **Começa em Colatina pré-cadastro para projeto de redução do analfabetismo.** 09 jul. 2012. Disponível em: <[http://www.colatina.es.gov.br/noticias/mostrar\\_noticia.php?area=educa&materia=1](http://www.colatina.es.gov.br/noticias/mostrar_noticia.php?area=educa&materia=1)> Acesso em: 20 jul. 2012.

COSME, Gerliane Martins. **Da formação no curso de licenciatura em matemática de São Mateus-ES ao profissional da Educação de Jovens e Adultos.** 2009. 198 p. Dissertação (Mestrado). Centro de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação:** direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, n.116, p.245-262, jun. 2002.

Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2010

DI PIERRO, Maria Clara.; HADDAD, Sérgio. **Escolarização de jovens e adultos.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

FÁVERO, Osmar. **Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1946-1966).** In: FÁVERO, Osmar (coord.). *Educação Popular (1947-1966)*. Rio de Janeiro, RJ: Núcleo de Estudos e Documentação de Educação de Jovens e Adultos/Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, 2008 a. Videografia.

\_\_\_\_\_. **Paulo Freire:** primeiros tempos. In: FÁVERO, Osmar (coord.). *Educação Popular (1947-1966)*. Rio de Janeiro, RJ: Núcleo de Estudos e Documentação de Educação de Jovens e Adultos/Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, 2008 b. Videografia.

\_\_\_\_\_. **Educação de jovens e adultos:** passado de histórias, presente de promessas. In: *Educação de Jovens e Adultos na América Latina*. São Paulo: Moderna, 2009.

FERRARO, Alceu Ravello. **Diagnóstico da escolarização no Brasil.** In: Rev. Bras. Educ. [online]. 1999, n.12, pp. 22-47. Disponível em [www.educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid](http://www.educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid). Acesso em 14 nov. 2011.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. O Proeja e o Direito à formação integrada: limites, avanços e possibilidades de implantação. In OLIVEIRA, Edna Castro de; PINTO, Antonio Henrique; FERREIRA, Maria José de Resende. **EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja**. Brasília: Liber Livro, 2012.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê**. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). Caminhos investigativos III: Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. 1 ed. Rio de Janeiro, 2005, p. 117-140.

FREIRE, Paulo. **Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo**. *Estudos Universitários – Revista de Cultura da Universidade do Recife*, n. 4, 1963. p. 5-22. In: FÁVERO, Osmar (coord.). *Educação Popular (1947-1966)*. Rio de Janeiro, RJ: Núcleo de Estudos e Documentação de Educação de Jovens e Adultos/Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, 2008. Videografia.

\_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. 12<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez. 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. **A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita**. In FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. (orgs). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez (Org). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos**. In: *Contra Pontos. Revista do programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação*. UNIVALI. Itajaí, V. 03, Nº 3. Set./dez. 2003. Disponível em <http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/735/586>. Acesso em jan. 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

HADDAD, Sérgio (Coord). **Ensino Supletivo no Brasil: o estado da arte**. Brasília. REDUC. 1987. Disponível em [http://www.livrosgratis.com.br/arquivos\\_livros/me002519.pdf](http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/me002519.pdf). Acesso em fev. 2011.

\_\_\_\_\_. **Educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB.** In: BRZEZINSKY, Iria (org.). *LDB Interpretada: diversos olhares que se entrecruzam.* São Paulo: Cortez. 1998.

\_\_\_\_\_. Educação e exclusão no Brasil. Ação Educativa, 2007. Disponível em [www.observatoriodaeducacao.org.br/index](http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index) Acesso em: 03 jul. 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO. **Matriz Curricular. Segurança do Trabalho.** Curso Técnico Integrado com Ensino Médio para Jovens e Adultos. Colatina: Ifes *Campus* Colatina, [s.d.].

\_\_\_\_\_. **Matriz Curricular do Curso Técnico Integrado de Comércio – EJA** Integrado em Ensino Médio. Colatina: Ifes *Campus* Colatina, [s.d.].

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico Institucional – Um documento em construção.** 2009. Disponível em <http://www.eafst.gov.br/PPI>Ifes.pdf>. Acesso em: 05. nov. 2011.

\_\_\_\_\_. Plano de Desenvolvimento Institucional 2009–2013. 2009a. Disponível em [http://www.ifes.edu.br/images/stories/files/Institucional/pdi\\_ifes\\_2009\\_2013\\_web.pdf](http://www.ifes.edu.br/images/stories/files/Institucional/pdi_ifes_2009_2013_web.pdf). Acesso em 03 mar. 2012.

\_\_\_\_\_. **Plano de Curso. Habilitação Técnico em Comércio.** Modalidade de Ensino Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Regime Semestral. Colatina: Ifes *Campus* Colatina, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo.** 2011. Disponível em [http://www.ifes.edu.br/images/stories/files/Institucional/conselho\\_superior/2011/Anexo I RES CS 19 2011 Politica%20Assistencia%20Estudantil.pdf](http://www.ifes.edu.br/images/stories/files/Institucional/conselho_superior/2011/Anexo_I_RES_CS_19_2011_Politica%20Assistencia%20Estudantil.pdf). Acesso em 10 maio 2012.

\_\_\_\_\_. Pró-Reitoria de Ensino. Gerência de Processos de Seleção. **Edital Completo do Processo Seletivo 22 2011.** Manual do Candidato. Cursos Proeja - Campi Colativa e Vitória. Edital publicado em 08 maio 2011. Disponível em: [http://www.ifes.edu.br/images/stories/files/estude\\_aqui/\\_2011/edital22/\\_Manual\\_PROEJA\\_.pdf](http://www.ifes.edu.br/images/stories/files/estude_aqui/_2011/edital22/_Manual_PROEJA_.pdf). Acesso em: 16 mar. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Censo da educação básica: 2011 – resumo técnico. Brasília: 2012. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2011.pdf). Acesso em: 30 jun. 2012.

KLINSKI, Cláudia dos Santos. **Ingresso e permanência de alunos com ensino médio concluído no PROEJA do IF SUL RIOGRANDENSE – Campus Charqueadas.** Porto Alegre. UFRGS. 2009. 159 p.

KUENZER, Acácia Zeneida. (Org.) **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3 ed. São Paulo: Cortez. 2002 a.

\_\_\_\_\_. **Exclusão includente e inclusão excludente**: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002 b.

LARROSA, Jorge Bondia. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, nº 19: 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

LEMME, Paschoal. **Memórias de um educador**. 2. ed. – Brasília: Inep, 2004. Disponível em <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B288A8A34-B341-4E42-B484-D3E735965FA2%7D%20Miolo%20Paschoal%20Lemme%202.pdf> Acesso em 14 mar. 2011.

LOURENÇO FILHO, M. B. **O problema da educação de adultos**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 5 nº 14. p. 169 -185, agosto, 1945. In: FÁVERO, Osmar (coord.). *Educação Popular (1947-1966)*. Rio de Janeiro, RJ: Núcleo de Estudos e Documentação de Educação de Jovens e Adultos/Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, 2008. Videografia.

MACHADO, Maria Margarida; OLIVEIRA, Edna Castro de. **Uma oportunidade de ensino médio integrado à educação profissional para jovens e adultos: o Proeja em Goiânia e em Vitória**. In LONGAREZI, Andréa Maturano; FERNÁNDEZ AQUINO, Orlando; VALDÉS PUENTES, Roberto (Orgs). *Ensino Médio: processos, sujeitos e docência*. Uberlândia: EDUFU, 2012.

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

MARTINS, José de Souza. *A exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997.

Molina, Mônica Castagna. *Políticas Públicas*. In Caldart, Roseli Salette (org.) *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em <<http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/INTERCAMBIO%20BRASIL%20CANADA%20COLOMBIA/DICIONARIO%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DO%20CAMPO.pdf>> Acesso 10 jul. 2012.

OLIVEIRA, Edna Castro; MACHADO Margarida. *O desafio do PROEJA como estratégia de formação dos trabalhadores*. In OLIVEIRA, Edna Castro de; PINTO, Antonio Henrique; FERREIRA, Maria José de Resende. **EJA e Educação Profissional**: desafios da pesquisa e da formação no Proeja. Brasília: Liber Livro, 2012.



PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola. 1987.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à Educação para Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ. DP et Alii Editora. 2009.

\_\_\_\_\_. **Desafios da formação de educadores na perspectiva da integração da educação profissional e EJA**. In OLIVEIRA, Edna Castro de; PINTO, Antonio Henrique; FERREIRA, Maria José de Resende. **EJA e Educação Profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja**. Brasília: Liber Livro, 2012.

PEREGRINO, Monica. **Trajetórias desiguais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres**. Rio de Janeiro : Garamond, 2010.

RAMOS, Marise. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. In FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. (orgs). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. **Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional**. In: EJA e Educação Profissional. Educação & Realidade – Porto Alegre. v. 35 n.1 p.1-328. jan./abr. 2010.

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

\_\_\_\_\_. **Do direito à formação do educador de jovens e adultos**. In: Soares, Leôncio; Giovanetti, Maria Amélia; Gomes, Nilma Lino (orgs). 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

VENTURA, Jaqueline. A trajetória história da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria (orgs). **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília: Liber, 2011.

ZANETTI NETO, Giovani. **Socialização e educação profissional: um estudo do PROEJA**. 2009. 100 p. Dissertação (Mestrado). Centro de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2009.

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ALUNOS EJA SEMIPRESENCIAL**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO – LINHA DE PESQUISA: DIVERSIDADE E PRÁTICAS**  
**EDUCACIONAIS INCLUSIVAS**

**ALUNA PESQUISADORA: KÊNIA CRISTINA TINELLI GUIMARÃES**

**PROFESSORA ORIENTADORA: EDNA CASTRO DE OLIVEIRA**

Prezado aluno,

Este questionário faz parte da primeira etapa da pesquisa de mestrado que intencionamos realizar com alunos jovens e adultos de três instituições escolares do município de Colatina. Objetivamos, inicialmente, traçar o perfil desses alunos e identificar as razões pelas quais esses sujeitos, com formação básica incompleta, optam pela modalidade EJA ao invés de ingressarem em um curso que possibilite formação integrada.

Para que possamos alcançar os objetivos propostos, é importante que você preencha os dados solicitados com muita atenção e assine o *Termo de consentimento Livre e Esclarecido* (em anexo), autorizando, assim, a utilização dos dados obtidos para a realização desta pesquisa.

**1. Identificação do aluno:**

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

Sexo: ( ) M ( ) F Série/Turma: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_ Emprego atual: \_\_\_\_\_

Contribui no sustento da família: ( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes

**2. Conclusão do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries):**

( ) Educação de Jovens e Adultos ( ) Ensino “regular”

Instituição onde concluiu o Ensino Fundamental:

( ) Pública Municipal ( ) Pública Estadual ( ) Particular

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_

**3 Ensino Médio**

3.1 Já cursou o Ensino Médio em outra(s) instituição(ões)?

( ) Sim Ano: \_\_\_\_\_ Escola: \_\_\_\_\_

( ) Não

- Se já cursou, descreva os motivos pelos quais “desistiu” do curso:

---



---

- Se não cursou, justifique as razões que levaram você a interromper seus estudos antes de iniciar o ensino médio:

---



---

3.2 Enumere, por ordem de prioridade, os motivos que impulsionaram você a retornar à escola:

- 1 – \_\_\_\_\_
- 2 – \_\_\_\_\_
- 3 – \_\_\_\_\_
- 4 – \_\_\_\_\_

3.3 Por que você optou por estudar nesta escola?

---



---

3.4 Em sua opinião, são necessárias mudanças quanto ao funcionamento e/ou atendimento nesta instituição”? Justifique:

---



---

3.5 Com que frequência, geralmente, você vem a esta escola?

---



---

3.6 Com que frequência, geralmente, você se dedica aos estudos em casa ou em locais extraescolares?

---



---

3.7 O que a Educação de Jovens e Adultos, ofertada nesta instituição, tem ajudado ou pode ajudá-lo em sua busca por escolarização/formação?

---



---

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Nome do (a) participante: \_\_\_\_\_

Documento de identidade: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

---

Declaro que compreendi as informações apresentadas neste documento e dei meu consentimento para participar da pesquisa.

Autorizo a pesquisadora e mestranda da Universidade Federal do Espírito Santo, do curso de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais inclusivas, membro do grupo de pesquisa PROEJA/CAPES/SETEC-ES, a obter informações sobre o meu perfil sócio-econômico, profissional e acadêmico, além de minha opinião acerca da modalidade Educação de Jovens e Adultos. Essas informações somente poderão ser utilizadas para fins de pesquisas, dados estatísticos e deverão ser mantidas sob proteção da mestranda Kênia Cristina Tinelli Guimarães e do grupo de pesquisa, codificadas e sem identificação nominal.

Assinatura do(a) participante: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2011

Nome da pesquisadora: Kênia Cristina Tinelli Guimarães

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

Nome da Orientadora: Edna Castro de Oliveira

Assinatura da Orientadora: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO ALUNOS EJA PRESENCIAL**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO – LINHA DE PESQUISA: DIVERSIDADE E PRÁTICAS**  
**EDUCACIONAIS INCLUSIVAS**  
**ALUNA PESQUISADORA: KÊNIA CRISTINA TINELLI GUIMARÃES**  
**PROFESSORA ORIENTADORA: EDNA CASTRO DE OLIVEIRA**

Prezado aluno,

Este questionário faz parte da primeira etapa da pesquisa de mestrado que intencionamos realizar com alunos jovens e adultos de três instituições escolares do município de Colatina. Objetivamos, inicialmente, traçar o perfil desses alunos e identificar as razões pelas quais esses sujeitos, com formação básica incompleta, optam pela modalidade EJA ao invés de ingressarem em um curso que possibilite uma formação básica e técnica integradas.

Para que possamos alcançar os objetivos propostos, é importante que você preencha os dados solicitados com muita atenção e assine o *Termo de consentimento Livre e Esclarecido* (em anexo), autorizando, assim, a utilização dos dados obtidos para a realização desta pesquisa.

**1. Identificação do aluno:**

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

Sexo: ( ) M ( ) F Série/Turma: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_ Emprego atual: \_\_\_\_\_

Contribui no sustento da família: ( ) Sim ( ) Não ( ) Às vezes

**2. Trajetória escolar**

**2.1 Conclusão do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries):**

( ) Educação de Jovens e Adultos ( ) Ensino “regular”

Instituição onde concluiu o Ensino Fundamental:

( ) Pública Municipal ( ) Pública Estadual ( ) Particular

Ano de conclusão: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_

## 2.2 Ensino Médio

Já cursou o Ensino Médio em outra(s) instituição(ões)?

( ) Sim      Ano: \_\_\_\_\_ Escola: \_\_\_\_\_

( ) Não

- Se já cursou, descreva os motivos pelos quais “desistiu” do curso:

---

---

---

- Se não cursou, justifique as razões que levaram você a interromper seus estudos antes de iniciar o ensino médio:

---

---

2.3 Enumere, por ordem de prioridade, os motivos que impulsionaram você a retornar à escola:

1 – \_\_\_\_\_

2 – \_\_\_\_\_

3 – \_\_\_\_\_

4 – \_\_\_\_\_

2.4 Por que você optou por estudar nesta instituição?

---

---

---

2.5 Quais são seus maiores desafios/ suas dificuldades nesse retorno?

---

---

---

2.6 O que a Educação de Jovens e Adultos tem ajudado ou pode ajudá-lo em sua busca por escolarização/formação?

---

---

---

---

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Nome do (a) participante: \_\_\_\_\_

Documento de identidade: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

---

Declaro que compreendi as informações apresentadas neste documento e dei meu consentimento para participar da pesquisa.

Autorizo a pesquisadora e mestranda da Universidade Federal do Espírito Santo, do curso de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais inclusivas, membro do grupo de pesquisa PROEJA/CAPES/SETEC-ES, a obter informações sobre o meu perfil sócio-econômico, profissional e acadêmico, além de minha opinião acerca da modalidade Educação de Jovens e Adultos. Essas informações somente poderão ser utilizadas para fins de pesquisas, dados estatísticos e deverão ser mantidas sob proteção da mestranda Kênia Cristina Tinelli Guimarães e do grupo de pesquisa, codificadas e sem identificação nominal.

Assinatura do(a) participante: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2011

Nome da pesquisadora: Kênia Cristina Tinelli Guimarães

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

Nome da Orientadora: Edna Castro de Oliveira

Assinatura da Orientadora: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**  
**EJA PRESENCIAL E EJA SEMIPRESENCIAL**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO – LINHA DE PESQUISA: DIVERSIDADE E PRÁTICAS**  
**EDUCACIONAIS INCLUSIVAS**  
**ALUNA PESQUISADORA: KÊNIA CRISTINA TINELLI GUIMARÃES**  
**PROFESSORA ORIENTADORA: EDNA CASTRO DE OLIVEIRA**

Prezado aluno,

Este questionário faz parte da segunda etapa da pesquisa de mestrado que estamos realizando nesta instituição com alunos do ensino médio. Para que possamos alcançar os objetivos propostos, é importante que você preencha os dados solicitados com muita atenção e responda aos questionamentos, além de assinar o *Termo de consentimento Livre e Esclarecido* (em anexo), autorizando, assim, a utilização dos dados obtidos para a realização desta pesquisa.

**1. Identificação do aluno:**

Nome: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_ Município onde reside: \_\_\_\_\_

Email: \_\_\_\_\_

1) Em 2006, o Ifes *Campus* Colatina começou a ofertar o curso Técnico Segurança do Trabalho pelo Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Você já ouviu falar sobre esse programa?

- ( ) sim ( ) já ouviu falar, mas não conhece  
 ( ) conhece muito pouco ( ) não  
 ( ) Outros \_\_\_\_\_

**Se a resposta anterior foi afirmativa, ou seja, se você conhece o curso ou, ao menos, ouviu falar dele, responda às questões 2, 3, 4 e 5. Se sua resposta foi negativa, vá para a questão 6.**

2) Como você ficou sabendo do Proeja?

- ( ) amigos ( ) site do Ifes



- ( ) jornal ( ) escola  
 ( ) colegas de trabalho  
 ( ) outros: \_\_\_\_\_

3) Você já teve interesse em cursar o Proeja?

- ( ) sim ( ) não

Justifique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4) Na sua opinião, quais são as vantagens e desvantagens em cursar o Proeja:

Vantagens: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Desvantagens: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5) Indique os motivos pelos quais você optou por finalizar seu ensino médio nesta instituição ao invés de cursar um programa que permite ao aluno formação básica (ensino médio) e técnica integradas:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Responda a essa questão somente se sua resposta à pergunta 1 foi negativa. Senão, vá para a questão 7.**

6) Desde 2006, o Ifes *Campus* Colatina oferta cursos técnicos integrados ao médio de maneira presencial voltados para alunos jovens e adultos. Ao final, o aluno, além de concluir seu ensino médio, também possui uma formação técnica. Se você soubesse dessa informação antes de estudar nesta escola, optaria por concluir seu ensino médio pelo Proeja?

- ( ) sim ( ) não ( ) talvez

Justifique: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**As questões seguintes devem ser respondidas por todos os alunos.**

7) A partir de 2010, o Ifes começou a ofertar o curso Técnico em Comércio ao invés do Técnico Segurança do Trabalho. Na sua opinião, esse curso atende às necessidades da região?

sim                       não                       parcialmente

Justifique: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

8) Na sua opinião, há fatores que dificultam ou impedem o acesso dos alunos ao Proeja ofertado pelo Ifes *Campus Colatina*?

sim                       não

Indique-os: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

9) No município de Colatina, o Proeja é ofertado pelo Ifes (*Campi Colatina e Itapina*). Na sua opinião, se esse programa fosse também ofertado pela rede estadual facilitaria o acesso dos alunos jovens e adultos ao curso?

sim                       não                       talvez

Justifique: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

10) Sugestões que poderiam contribuir para viabilizar a oferta do Proeja em Colatina:

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPIRITO SANTO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Termo de consentimento Livre e Esclarecido**

Nome do (a) participante: \_\_\_\_\_

Documento de identidade: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

Declaro que compreendi as informações apresentadas neste documento e dei meu consentimento para participar da pesquisa.

Autorizo a pesquisadora e mestrandas da Universidade Federal do Espírito Santo, do curso de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais inclusivas, membro do grupo de pesquisa PROEJA/CAPES/SETEC-ES, a obter informações sobre o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Essas informações somente poderão ser utilizadas para fins de pesquisas, dados estatísticos e deverão ser mantidas sob proteção da mestrandas Kênia Cristina Tinelli Guimarães e do grupo de pesquisa, codificadas e sem identificação nominal.

Assinatura do(a) participante: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nome da pesquisadora: Kênia Cristina Tinelli Guimarães

Assinatura da pesquisadora: \_\_\_\_\_

Orientadora: Edna Castro de Oliveira

**APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO – LINHA DE PESQUISA: DIVERSIDADE E PRÁTICAS**  
**EDUCACIONAIS INCLUSIVAS**

**ALUNA PESQUISADORA: KÊNIA CRISTINA TINELLI GUIMARÃES**

**PROFESSORA ORIENTADORA: EDNA CASTRO DE OLIVEIRA**

**ASSUNTO: Informações sobre o atendimento da EJA como responsabilidade da rede municipal ou estadual de educação do município de Colatina**

Entrevistada: \_\_\_\_\_

Rede: \_\_\_\_\_

Pauta:

- Apresentação (mestranda – pessoal e profissional - e da proposta de pesquisa);
- Apresentação da entrevistada (experiências pessoais e profissionais com a EJA);
- Oferta e demanda da EJA nas escolas estaduais ou municipais.

Direcionamento:

Solicitação de informações sobre a Educação de Jovens e adultos, como responsabilidade da rede municipal ou estadual de educação, em relação à oferta da modalidade EJA:

- Escolas que ofertam (zona urbana e rural);
- Quantitativo de alunos atendidos;
- Perfil dos alunos (idade, escolarização anterior, trabalho, família, dentre outros);
- Tipo de ensino (presencial, semipresencial);
- Oferta do ensino (alfabetização, ensino fundamental – séries iniciais e finais – e ensino médio);
- Metodologia / material didático para os alunos;
- Quadro docente (formação inicial, formação continuada, rotatividade de professores, estabilidade dos docentes);
- Projetos desenvolvidos;
- Parcerias;
- Desafios / dificuldades;
- Avanços / projetos futuros / perspectivas.
- Outros.



( ) análise sócio-educacional ( ) convite  
 ( ) Outros (Especificar:\_\_\_\_\_)

4) Na sua opinião, o processo seletivo para o ingresso dos jovens e adultos ao curso (Proeja) pode dificultar a inclusão dos alunos no programa?

( ) sim ( ) não ( ) talvez

Justifique: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

5) Na sua opinião, quais são as vantagens e desvantagens em cursar o Proeja no Ifes *Campus Colatina*?

Vantagens: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Desvantagens: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

6) A partir de 2010, o Ifes começou a ofertar o curso Técnico em Comércio ao invés do Técnico Segurança do Trabalho. Na sua opinião, esse curso atende às necessidades da região?

( ) sim ( ) não ( ) parcialmente

Justifique: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

7) Há fatores que dificultam ou impedem o acesso dos alunos ao Proeja ofertado pelo Ifes *Campus Colatina*?

( ) sim ( ) não

Indique-os: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

8) No município de Colatina, o Proeja é ofertado pelo Ifes *Campus* Colatina e Itapina. Na sua opinião, se esse programa fosse também ofertado pela rede estadual facilitaria o acesso dos alunos jovens e adultos ao curso?

( ) sim

( ) não

( ) talvez

Justifique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9) Nas turmas do Proeja desta instituição, muitos alunos já possuem ensino médio completo e cursam novamente essa etapa por meio do Proeja, o que torna a sala muito heterogênea em relação aos conteúdos estudados e aos conhecimentos de mundo dos alunos. Na sua opinião, como é a relação entre os alunos que possuem ensino médio completo e aqueles que não possuem, ambos frequentando a mesma sala de aula?

\_\_\_\_\_

10) O acesso dos alunos da EJA aos cursos ofertados pelo Ifes *Campus* Colatina é recente, ou seja, teve início em 2006 através do Proeja. A partir de então, como a instituição procura atender as especificidades dos jovens e adultos trabalhadores?

\_\_\_\_\_

11) Sugestões que poderiam contribuir para viabilizar a oferta do Proeja em Colatina:

\_\_\_\_\_

12) Quais são os maiores desafios para os professores e alunos do PROEJA?

\_\_\_\_\_

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, estou sendo convidado para participar do estudo **“A formação de jovens e adultos no município de Colatina e a (não) inclusão desses sujeitos ao Proeja”**.

Passo a saber que este estudo tem como objetivo identificar o que dificulta e/ou impede a entrada de jovens e adultos (com ensino fundamental completo e ensino médio incompleto) no Proeja, oferecido pelo Ifes *Campus* Colatina. A pesquisa se justifica pela necessidade de discutir e questionar a realização de um programa recente – o Proeja – e a entrada de jovens e adultos no Ifes. O estudo espera contribuir para a efetivação do Proeja como política pública. Além disso, tenho o conhecimento de que, para atingir o objetivo proposto, esta pesquisa será feita com alunos que cursam o Proeja, no Ifes *Campus* Colatina, e com a pedagoga e os professores que atuam no programa. Assim, a investigação se dará pela aplicação de questionários aos alunos e professores, pela realização de um grupo focal (entrevista coletiva) com alguns alunos (8 a 12 estudantes) que frequentam o Proeja e pela entrevista com a pedagoga do curso.

Minha participação neste estudo contribuirá para que sejam analisados: a forma de ingresso dos alunos ao curso, a heterogeneidade das turmas (pois a maioria dos alunos do Proeja já possuem ensino médio completo) e os avanços e desafios de alunos jovens e adultos que frequentam uma instituição federal.

Em qualquer etapa do estudo, terei acesso à pesquisadora responsável, Kênia Cristina Tinelli Guimarães, que pode ser encontrada no endereço Avenida Raul Oliveira Neves, 265, aptº 905, Ed. Albatroz, Jardim Camburi, Vitória - ES e nos telefones 9848-2709 e 8852-5069. Também posso entrar em contato com a professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – Edna Castro de Oliveira –, orientadora desta pesquisa, pelo telefone 3335-7764.

As informações que eu fornecer serão arquivadas com a pesquisadora, em sua residência, por um período de cinco anos, e não serão utilizadas em meu prejuízo ou de outras pessoas, e não causarão danos morais (estima, prestígio) ou materiais (prejuízo econômico ou financeiro).

Como sou voluntário, durante ou depois da pesquisa, é garantido o anonimato das informações que eu fornecer. Assim, entendo que não há riscos para os sujeitos envolvidos na pesquisa, mesmo porque eles não serão identificados quando os resultados forem apresentados. Posso entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo (PRPPG), onde esta pesquisa foi aprovada, no endereço Av. Fernando Ferrari, nº 514, Goiabeiras, CEP: 29075-910, telefone (27) 4009-2430. Como informado, os benefícios proporcionados por minha participação nesta pesquisa referem-se principalmente à realização do curso Proeja no Ifes *Campus* Colatina.

Eu li (ou foram lidas para mim) as informações sobre o estudo e estou claramente informado sobre minha participação nesta pesquisa.

Eu entendo quais são os objetivos do estudo, os riscos e os benefícios para minha pessoa, a forma como a pesquisa será feita comigo, e sei que tenho a garantia de confidencialidade e privacidade de minhas informações.

Concordo em participar voluntariamente deste estudo e, se for de meu desejo, poderei deixar de participar deste estudo em qualquer momento, durante ou após minha participação, sem penalidades, perdas ou prejuízos para minha pessoa ou para qualquer equipamento ou benefício que possa ter adquirido.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Voluntário Participante



**APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTA – PEDAGOGA PROEJA**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO – LINHA DE PESQUISA: DIVERSIDADE E PRÁTICAS**  
**EDUCACIONAIS INCLUSIVAS**

**ALUNA PESQUISADORA: KÊNIA CRISTINA TINELLI GUIMARÃES**

**PROFESSORA ORIENTADORA: EDNA CASTRO DE OLIVEIRA**

**ASSUNTO: Informações sobre o PROEJA ofertado pelo Ifes *Campus Colatina***

Entrevistada: \_\_\_\_\_

Questões a serem exploradas:

- Projeto Político Pedagógico da instituição;
- Processo seletivo para o ingresso no PROEJA;
- Perfil dos alunos;
- A escolha do curso Técnico em Comércio;
- Mudanças desde que o programa foi implantado na instituição em 2006;
- Material didático para os jovens e adultos do PROEJA;
- Quadro docente (formação inicial, formação continuada, rotatividade de professores, estabilidade dos docentes);
- Projetos desenvolvidos;
- Desafios / dificuldades;
- Avanços / projetos futuros / perspectivas.
- Outros.

**APÊNDICE G – ROTEIRO GRUPO FOCAL**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO – LINHA DE PESQUISA: DIVERSIDADE E PRÁTICAS**  
**EDUCACIONAIS INCLUSIVAS**  
**ALUNA PESQUISADORA: KÊNIA CRISTINA TINELLI GUIMARÃES**  
**PROFESSORA ORIENTADORA: EDNA CASTRO DE OLIVEIRA**

1 – Local: sala 10                      Data:07/08/2012                      Horário: 19h30 às 20h45

2 – Equipe: - Moderadora: pesquisadora

- Relatora e assessoria de gravação de imagem e áudio: Heloária Maria Tinelli

3 – Participantes: Alunos que cursam o Proeja no Ifes *Campus Colatina*

4 – Objetivos do grupo focal:

- Verificar como a forma de ingresso dos alunos ao Proeja vem contribuindo para a (não) inclusão desses sujeitos ao programa, no município de Colatina.

- Investigar de que maneira os alunos que cursam o Proeja sentem-se incluídos no processo ensino-aprendizagem da instituição.

- Verificar como se dá a relação entre os alunos que não possuem ensino médio completo e aqueles que já possuem formação básica concluída, ambos frequentando a mesma sala de aula do Proeja, e como lidam com a heterogeneidade da turma, especialmente no que se refere ao processo ensino-aprendizagem.

5 – Materiais necessários: mesa, carteiras, gravadores de áudio, câmera digital, blocos de anotação.

6 – Roteiro de atividades:

- Esclarecer o objetivo da reunião (Grupo Focal) e incentivar à participação de todos os envolvidos;

- Comentar sobre o anonimato dos alunos e solicitar a utilização das imagens e gravações de áudio, mediante a assinatura do documento de autorização;

- Explicar sobre o tempo de cada participante e a importância de se evitar conversas paralelas;

- Estabelecer que opiniões divergentes são bem vindas.

7. – Questões Norteadoras:

7.1 Como a forma de ingresso dos alunos ao Proeja no Ifes *Campus* Colatina vem contribuindo para a inclusão ou exclusão desses sujeitos ao programa?

7.2 Em algumas turmas do Proeja, a maioria dos alunos já concluiu o Ensino Médio, mas em outras há vários alunos que apenas possuem o Ensino Fundamental, tornando a sala bastante heterogênea. Até que ponto essa heterogeneidade é positiva e como é a relação entre os alunos que possuem ensino médio completo e aqueles que não possuem, ambos frequentando a mesma sala de aula?

7.3 Até que ponto os alunos do Proeja sentem-se incluídos no processo ensino-aprendizagem do Ifes *Campus* Colatina?

7.4 Há fatores que dificultam e/ou impedem o acesso dos alunos ao Proeja? Quais?

**AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE IMAGENS E ÁUDIO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO – LINHA DE PESQUISA: DIVERSIDADE E PRÁTICAS**  
**EDUCACIONAIS INCLUSIVAS**

**ALUNA PESQUISADORA: KÊNIA CRISTINA TINELLI GUIMARÃES**

**PROFESSORA ORIENTADORA: EDNA CASTRO DE OLIVEIRA**

Em cumprimento ao protocolo da pesquisa “*A formação de Jovens e Adultos no município de Colatina e a (não) inclusão desses sujeitos ao Proeja*” – realizada pela mestrande e pesquisadora do PROEJA, Kênia Cristina Tinelli Guimarães, nesta instituição de ensino, e dando continuidade ao tratamento ético dos dados, solicito a autorização do aluno \_\_\_\_\_, envolvido neste estudo, para utilização de imagens e áudios obtidos por meio de fotografias e gravações na produção do relatório de pesquisa. Estes recursos serão utilizados para fins estritamente científicos ligados a esta pesquisa.

Atenciosamente,

Kênia Cristina Tinelli Guimarães

Participante: \_\_\_\_\_

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

RG: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

e-mail: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Colatina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

**APÊNDICE H – CONVITE GRUPO FOCAL ALUNOS PROEJA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – CENTRO DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO – LINHA DE PESQUISA: DIVERSIDADE E PRÁTICAS  
EDUCACIONAIS INCLUSIVAS**

**ALUNA PESQUISADORA: KÊNIA CRISTINA TINELLI GUIMARÃES**

**PROFESSORA ORIENTADORA: EDNA CASTRO DE OLIVEIRA**

Prezado aluno,

Convidamos-lhe para participar de um grupo focal que ocorrerá dia 07 de agosto de 2012, na sala 10. O encontro iniciará às 19h30 e encerrará às 20h45. Sua presença é essencial para darmos continuidade à pesquisa “A formação de Jovens e Adultos no município de Colatina e a (não) inclusão desses sujeitos ao Proeja”

Atenciosamente,

Kênia Cristina Tinelli Guimarães

**APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO PROFESSORES DO PROEJA IFES *CAMPUS COLATINA*  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – CENTRO DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO – LINHA DE PESQUISA: DIVERSIDADE E PRÁTICAS  
EDUCACIONAIS INCLUSIVAS**

**ALUNA PESQUISADORA: KÊNIA CRISTINA TINELLI GUIMARÃES**

**PROFESSORA ORIENTADORA: EDNA CASTRO DE OLIVEIRA**

Prezado professor,

Este questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado que estamos realizando nesta instituição. Para que possamos alcançar os objetivos propostos, é importante que você preencha os dados solicitados com muita atenção e responda aos questionamentos, além de assinar o *Termo de consentimento Livre e Esclarecido* (em anexo), autorizando, assim, a utilização dos dados obtidos para a realização desta pesquisa.

**Identificação do professor:**

Nome: \_\_\_\_\_

Formação/titulação: \_\_\_\_\_

Disciplina(s) / cursos que atua: \_\_\_\_\_

Situação: ( ) Efetivo ( ) Contratado ( ) Voluntário

Ano de nascimento: \_\_\_\_\_ E-mail: \_\_\_\_\_

1) Há quanto tempo você trabalha no Ifes *Campus Colatina* e quando você começou a trabalhar com o Proeja?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2) Antes de ministrar aulas no Proeja nesta instituição, você já havia trabalhado com alunos da EJA em outras escolas? Por quanto tempo?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3) Você possui formação específica para atuar com alunos jovens e adultos? Justifique:

---

---

---

4) Por que você “optou” por trabalhar com alunos que cursam o Proeja?

---

---

---

5) Na sua opinião, há fatores que dificultam e/ou impedem a inclusão dos alunos que não possuem formação básica completa ao Proeja? Justifique:

---

---

---

6) O acesso dos alunos da EJA aos cursos ofertados pelo Ifes *Campus* Colatina é recente, ou seja, iniciou-se em 2006 através do Proeja. A partir de então, como a instituição procura atender às especificidades dos jovens e adultos trabalhadores?

---

---

---

7) Na sua opinião, o processo seletivo para o ingresso dos jovens e adultos ao curso (Proeja) pode dificultar a inclusão dos alunos no programa?

( ) sim                                      ( ) não                                      ( ) talvez

Justifique: \_\_\_\_\_

---

---

8) No município de Colatina, o Proeja é ofertado pelos *Campi* Colatina e Itapina. Na sua opinião, se esse programa fosse também ofertado pela rede estadual facilitaria o acesso dos alunos jovens e adultos ao curso?

( ) sim                                      ( ) não                                      ( ) talvez

Justifique: \_\_\_\_\_

---

---

9) Nas turmas do Proeja desta instituição, muitos alunos já possuem ensino médio completo e cursam novamente essa etapa por meio do Proeja, o que torna a sala muito heterogênea em relação aos conteúdos estudados e aos conhecimentos de mundo dos alunos. Na sua opinião, como é a relação entre os alunos que possuem ensino médio completo e aqueles que não possuem, ambos frequentando a mesma sala de aula?

---

---

10) A partir de 2010, o Ifes *Campus* Colatina começou a ofertar o curso Técnico em Comércio ao invés do Técnico Segurança do Trabalho. Se você estava na instituição nesse período, responda:

10.1) Como foi o processo de escolha desse novo curso?

---

---

11) Na sua opinião, o curso Técnico em Comércio atende às necessidades da região?  
Justifique:

( ) sim                                      ( ) não                                      ( ) parcialmente

Justifique: \_\_\_\_\_

---

---

12) Sugestões que poderiam contribuir para viabilizar a oferta do Proeja em Colatina:

---

---

13) Quais são os maiores desafios para os professores e alunos do Proeja?

---

---

---



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_, estou sendo convidado para participar do estudo **“A formação de jovens e adultos no município de Colatina e a (não) inclusão desses sujeitos ao Proeja”**.

Passo a saber que este estudo tem como objetivo identificar o que dificulta e/ou impede a entrada de jovens e adultos (com ensino fundamental completo e ensino médio incompleto) no Proeja, oferecido pelo Ifes *Campus* Colatina. A pesquisa se justifica pela necessidade de discutir e questionar a realização de um programa recente – o Proeja – e a entrada de jovens e adultos no Ifes. O estudo espera contribuir para a efetivação do Proeja como política pública. Além disso, tenho o conhecimento de que, para atingir o objetivo proposto, esta pesquisa será feita com alunos que cursam o Proeja, no Ifes *Campus* Colatina, e com a pedagoga e os professores que atuam no programa. Assim, a investigação se dará pela aplicação de questionários aos alunos e professores, pela realização de um grupo focal (entrevista coletiva) com alguns alunos (8 a 12 estudantes) que frequentam o Proeja e pela entrevista com a pedagoga do curso.

Minha participação neste estudo contribuirá para que sejam analisados: a forma de ingresso dos alunos ao curso, a heterogeneidade das turmas (pois a maioria dos alunos do Proeja já possuem ensino médio completo) e os avanços e desafios de alunos jovens e adultos que frequentam uma instituição federal.

Em qualquer etapa do estudo, terei acesso à pesquisadora responsável, Kênia Cristina Tinelli Guimarães, que pode ser encontrada no endereço Avenida Raul Oliveira Neves, 265, aptº 905, Ed. Albatroz, Jardim Camburi, Vitória - ES e nos telefones 9848-2709 e 8852-5069. Também posso entrar em contato com a professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – Edna Castro de Oliveira –, orientadora desta pesquisa, pelo telefone 3335-7764.

As informações que eu fornecer serão arquivadas com a pesquisadora, em sua residência, por um período de cinco anos, e não serão utilizadas em meu prejuízo ou de outras pessoas, e não causarão danos morais (estima, prestígio) ou materiais (prejuízo econômico ou financeiro).

Como sou voluntário, durante ou depois da pesquisa, é garantido o anonimato das informações que eu fornecer. Assim, entendo que não há riscos para os sujeitos envolvidos na pesquisa, mesmo porque eles não serão identificados quando os resultados forem apresentados. Posso entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo (PRPPG), onde esta pesquisa foi aprovada, no endereço Av. Fernando Ferrari, nº 514, Goiabeiras, CEP: 29075-910, telefone (27) 4009-2430. Como informado, os benefícios proporcionados por minha participação nesta pesquisa referem-se principalmente à realização do curso Proeja no Ifes *Campus* Colatina.

Eu li (ou foram lidas para mim) as informações sobre o estudo e estou claramente informado sobre minha participação nesta pesquisa.

Eu entendo quais são os objetivos do estudo, os riscos e os benefícios para minha pessoa, a forma como a pesquisa será feita comigo, e sei que tenho a garantia de confidencialidade e privacidade de minhas informações.

Concordo em participar voluntariamente deste estudo e, se for de meu desejo, poderei deixar de participar deste estudo em qualquer momento, durante ou após minha participação, sem penalidades, perdas ou prejuízos para minha pessoa ou para qualquer equipamento ou benefício que possa ter adquirido.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Voluntário Participante

## ANEXO I

**Relação de pesquisas<sup>71</sup> concluídas e em andamento, envolvendo o Ensino Médio integrado ao Técnico na modalidade da Educação de Jovens e Adultos - UFES**

<b>Pesquisador</b>	<b>Orientador</b>	<b>Pesquisa</b>	<b>Situação do trabalho</b>
Gerliane Martins Cosme	Lígia Arantes Sad	Da formação no curso de licenciatura em Matemática de São Mateus-ES ao profissional da educação de jovens e adultos	Dissertação de Mestrado concluída em 2009.
Júlio de Souza Santos	Edna Castro de Oliveira	Os Sentidos da Formação Profissional para os Lavradores do entorno do Ifes <i>Campus</i> Itapina	Dissertação de Mestrado concluída em 2010.
Rony Claudio de Oliveira Freitas	Lígia Arantes Sad	Produções Colaborativas de Professores de Matemática para um Currículo Integrado do PROEJA-UFES	Tese de Doutorado concluída em 2010.
Alex Jordane de Oliveira	Lígia Arantes Sad	Contribuições do Currículo de Matemática para a integração nos cursos do PROEJA no Ifes-Vitória.	Tese de Doutorado (estudo em andamento, iniciado em 2010)
Custódio Jovencio Barbosa Filho	Edna Castro de Oliveira	Entre o campo e a cidade: a oferta de educação profissional no espaço/lugar de contato.	Dissertação de Mestrado concluída em 2010.
Welson Batista de Oliveira	Edna Castro de Oliveira	EDUCAÇÃO DO CAMPO: a formação de homens e mulheres no/pelo trabalho no assentamento Sezínio MST.	Dissertação de Mestrado concluída em 2010.
Andrea de Souza Batista	Edna Castro de Oliveira	Políticas públicas de EJA no município da Serra: (im)possibilidades e desafios do Proeja-FIC	Dissertação de Mestrado concluída em 2011.
Aline de Menezes Bregonci	Edna Castro de Oliveira	Estudantes surdos no Proeja: o que nos contam as narrativas sobre os seus percursos	Dissertação de Mestrado concluída em 2012.
Edna Graça Scopel	Edna Castro de Oliveira	Olhares sobre processo de construção dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos do Proeja no Ifes <i>Campus</i> Vitória.	Dissertação de Mestrado concluída em 2012.
Helton Andrade Canhamaque	Edna Castro de Oliveira	O percurso de implementação do Curso Técnico em Alimentos do PROEJA no Ifes <i>Campus</i> Itapina.	Dissertação de Mestrado (estudo que está sendo concluído em 2012)
Tatiana de Santana Vieira	Edna Castro de Oliveira	Trajetórias e identidades dos educandos e educandas do Proeja no Ifes <i>Campus</i> Vitória	Dissertação de Mestrado (estudo em andamento, iniciado em 2011)
Leila Brígida Ponath Lucindo	Edna Castro de Oliveira	Proeja –Fic no município de São Mateus: o vivido e o sentido	Dissertação de Mestrado (estudo em andamento, iniciado em 2011)
Antônio Carlos Guimarães de Queiroz	Edna Castro de Oliveira	Proeja: egressos do curso Técnico de Metalurgia do Ifes <i>Campus</i> Vitória e sua inserção ao mundo do trabalho	Dissertação de Mestrado (estudo em andamento, iniciado em 2011)
Rosilene Gonçalves da Silva	Edna Castro de Oliveira	Desafios e possibilidades na inclusão de alunos com deficiência no Proeja Ifes.	Projeto de Mestrado (estudo em andamento, iniciado em 2012)
Rosângela Cardoso Silva Barreto	Lígia Arantes Sad	O papel da matemática na formação dos estudantes do curso integrado em Metalurgia Proeja/Ifes: possibilidades de práticas docentes significativas	Dissertação de Mestrado (estudo em andamento, iniciado em 2011)

Quadro 1 – Relação de pesquisas concluídas e em andamento, envolvendo o Ensino Médio integrado ao Técnico na modalidade da Educação de Jovens e Adultos - UFES  
 Fonte: Universidade Federal do Espírito Santo (2012). Informações organizadas pela pesquisadora.

<sup>71</sup> Informações atualizadas em 18/09/2012.

## ANEXO II

## Relação de pesquisas concluídas e em andamentos envolvendo a Educação de Jovens e Adultos - Ufes

<b>Pesquisador</b>	<b>Orientador</b>	<b>Pesquisa</b>	<b>Situação do trabalho</b>
Maria das Graças Lepre Marques	Obéd Gonçalves	Análise comparativa dos Cursos de Suplência de 1º grau no município de Vitória	Dissertação de mestrado concluída em 1983.
Hilda Lobo da Silva	Obéd Gonçalves	Interpretação qualitativa da evasão no contexto escolar: o caso do Centro de Estudos Supletivos de Vitória.	Dissertação de mestrado concluída em 1987.
Edna Castro de Oliveira	Euzi Rodrigues Moraes	A escrita dos adultos e adolescentes: processos de aquisição e leitura do mundo.	Dissertação de mestrado concluída em 1988.
Ângela Maria Calazans de Souza	Admardo Serafim de Oliveira	Educação matemática na alfabetização de adultos e adolescentes segundo a proposta de Paulo Freire.	Dissertação de mestrado concluída em 1988.
Maria Lúcia Grossi Corrêa Zunti	João Eudes Rodrigues Pinheiro	A Educação de Jovens e Adultos promovida pelo Mobral e Fundação Educar no Espírito Santo, de 1970 a 1990: uma análise dos caminhos percorridos entre o legal e o real.	Dissertação de Mestrado concluída em 2000.
Maria José Corrêa de Souza	Moema Martins Rebouças	Nos (En)Cantos da EJA: a desconstrução e construção da imagem na formação do leitor visual.	Dissertação de Mestrado concluída em 2006.
Helen Marcia Barbosa Silva	Edna Castro de Oliveira	Entre Processos de Democratização e Emancipação Social: A Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos Contextos Escolares do Município de Cariacica/ES	Dissertação de Mestrado concluída em 2009.
Dalva Mendes de França	Edna Castro de Oliveira	Vivências da Pedagogia da Terra em escolas de assentamentos do extremo norte MST / ES.	Dissertação de Mestrado (estudo em andamento, iniciado em 2011)

Quadro 2 – Relação de pesquisas concluídas e em andamentos envolvendo a Educação de Jovens e Adultos - Ufes

Fonte: Universidade Federal do Espírito Santo (2012).

Informações organizadas pela pesquisadora.

## ANEXO III

## Relação de pesquisas concluídas (Proeja) em outras instituições

Instituição	Pesquisador	Pesquisa	Situação do Estudo
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	Bárbara Regina Gonçalves Vaz Duarte.	Reestruturação Produtiva, Formação e Identidade: O Projeto Escola de Fábrica e a construção identitária de jovens trabalhadores.	Dissertação de mestrado concluída em 2008
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	Claudia dos Santos Klinski	Ingresso e Permanência de Alunos com Ensino Médio Concluído no PROEJA do IF SUL Rio Grandense - Campus Charqueadas.	Dissertação de mestrado concluída em 2009
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	Rita Francisca Gomes Bezerra Casseb	O PROEJA na visão dos professores da Educação Profissional do Centro Federal de Educação tecnológica de Mato Grosso / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - CEFET-MT/IFMT.	Dissertação de mestrado concluída em 2009
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	Lisani Geni Wachholz.	A implementação do PROEJA no CEFET-SC: Relações entre seus objetivos, os alunos e o currículo de matemática.	Dissertação de mestrado concluída em 2008
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	Angela Maria Corso	As representações do trabalho junto a professores que atuam no PROEJA: da representação moral do trabalho ao trabalho como auto-realização.	Dissertação de mestrado concluída em 2009
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE	Renata Cristina da Costa Gotardo	A formação profissional no Ensino Médio integrado: discussões acerca do conhecimento.	Dissertação de mestrado concluída em 2009
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	Eloise Medice Colontonio	O currículo integrado do PROEJA: Trabalho, Cultura, Ciência e Tecnologia em tempos de semiformação	Dissertação de mestrado concluída em 2010
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	Adriana de Almeida.	Um estudo do e no processo de implantação no estado do Paraná do PROEJA: problematizando as causas da evasão.	Dissertação de mestrado concluída em 2009
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO	Cleusa Rosane Fassbinder Goi.	PROEJA: interdisciplinaridade na educação de jovens e adultos, construção coletiva da cidadania -	Dissertação de mestrado concluída em 2009
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO	Edna Ferreira da Costa Vieira.	Evasão Escolar no Curso do Programa Educacional de Jovens e Adultos (PROEJA).	Dissertação de mestrado concluída em 2009
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO	Lauri João Marconatto.	Evasão Escolar no Curso Técnico Agrícola na Modalidade de EJA da Escola Agrotécnica Federal de Rio do Sul – SC.	Dissertação de mestrado concluída em 2009
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	Dorisdei Valente Rodrigues	O Projeto PROEJA/TRANSARTE: uma experiência de pesquisa-ação em CIBERARTE	Dissertação de mestrado concluída em 2009
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	Edson Maciel Peixoto	Políticas de Educação Profissional e Tecnológica: a influência dos princípios de gestão democrática nas deliberações do CEFET-MG.	Dissertação de mestrado concluída em 2009
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	Manoel Antônio Quaresma Rodrigues	O PROEJA no CEFET-PA: o currículo prescrito, concebido e percebido na perspectiva da integração.	Dissertação de mestrado concluída em 2009
UNIVERSIDADE DE	Martha de Cássia	Práticas administrativas e pedagógicas desenvolvidas na implementação	Dissertação de mestrado

BRASILIA	Nascimento	do PROEJA na EFAJT: discurso e realidade.	concluída em 2009
UNIVERSIDADE DE BRASILIA	Aline Stefânia Zim	Arte, Educação e Narrativa no PROEJA -TRANSIARTE: ensaios e fragmentos.	Dissertação de mestrado concluída em 2010
<b>Instituição</b>	<b>Pesquisador</b>	<b>Pesquisa</b>	<b>Situação do Estudo</b>
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	Camila Aparecida de Campos	Os desafios da implementação do currículo integrado no PROEJA em Rio Verde-GO.	Dissertação de mestrado concluída em 2010
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	Rita de Cássia Dias Costa	O PROEJA para além da retórica: Um estudo de caso sobre a trajetória da implantação do programa no Campus Charqueadas.	Dissertação de mestrado concluída em 2009
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS	Josué Lopes.	Educação profissional integrada à educação básica: o caso do currículo integrado do PROEJA.	Dissertação de mestrado concluída em 2009
UNIVERSIDADE DA BAHIA	Maria de Cassia Passos Brandão Gonçalves	Educação Profissional de Pessoas Jovens e Adultas: novo campo da profissionalidade docente.	Dissertação de mestrado concluída em 2009
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ	Micheli Cristina Starosky Roloff.	Representações sociais de matemática: um estudo com alunos da Educação de Jovens e Adultos.	Dissertação de mestrado concluída em 2009
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO	Ronaldo de Paula Bastos Filho.	Contribuição de um fórum virtual ao ensino de física no PROEJA.	Dissertação de mestrado concluída em 2009

Quadro 3 – Relação de pesquisas concluídas (Proeja) em outras instituições

Fonte: Capes

Informações organizadas pela pesquisadora

## ANEXO IV

## Pesquisas concluídas e em andamento do Grupo de Pesquisa Interinstitucional UTFPR / UFPR / UNIOESTE

INSTITUIÇÃO	Pesquisador	Título	Situação do Estudo
UFPR	Jussara das Graças Trindade	O trabalho como princípio educativo como eixo no currículo integrado no PROEJA: deslocamentos conceituais e propostas de curso	Dissertação de mestrado concluída
UNIOESTE	Karina Griggio Hotz	Avaliação da implementação do PROEJA em municípios do oeste do Paraná (2008-2009)	Dissertação de mestrado concluída
UTFPR	Neura Maria Weber Maron	Os cursos de especialização do PROEJA como estratégia de formação de professores e gestores	Tese de doutorado em andamento
UFPR	Céliu Mariano Jorge	O PROEJA e a discussão do trabalho como princípio educativo	Tese de doutorado em andamento
UTFPR	Flávia de Jesus Mendes Debiasio	Acesso, permanência e evasão nos cursos do PROEJA em instituições de ensino de Curitiba	Dissertação de Mestrado concluída
UNIOESTE	Mayara Cristina Pereira Yamanoé	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA): Reflexões acerca do Trabalho como Princípio Educativo	Dissertação de Mestrado concluída
UNIOESTE	Márcia Sabina Rosa Blum	A política de avaliação do PROEJA no Estado do Paraná (2008-2010)	Dissertação de Mestrado concluída
UTFPR	Ricardo Afonso Ferreira de Vasconcelos	Metamorfoses do mundo do trabalho e a qualificação/requalificação de jovens trabalhadores: estudo de caso sobre o PROJOVEM de Curitiba-PR	Dissertação de mestrado concluída
UTFPRO	Jovana Aparecida Cestille	As atividades culturais na proposta educativa dos cursos técnicos de nível médio integrados do MST – PR	Dissertação de mestrado concluída
UFPR	Graziela Lucchesi Rosa e Silva	Contribuições da psicologia histórico-cultural na formação de professores e gestores	Tese de doutorado concluída
UTFPR	Marcilei Serafim Germano	O papel do trabalho no processo de consciência e emancipação humana: possibilidades e contradições do princípio educativo do trabalho	Dissertação de mestrado em andamento
UNIOESTE	Tânia Pereira da Silva Sens	Política para o ensino médio integrado e a educação profissional	Dissertação de mestrado em andamento.
UTFPR	Elaine Cristina do Nascimento	Ensino médio integrado: um estudo sobre o curso de informática da rede pública estadual do Paraná	Dissertação de mestrado concluída

Quadro 4 – Pesquisas concluídas e em andamento do Grupo de Pesquisa Interinstitucional UTFPR / UFPR / UNIOESTE.

Fontes: Grupo de Pesquisa Interinstitucional UTFPR / UFPR / UNIOESTE e Capes.

Informações atualizadas pela pesquisadora em 13/03/2012.

Processos Seletivos do Curso Técnico em Segurança do Trabalho Projeja Ifes *Campus Colatina*

Edital	Ingresso	Taxa de inscrição	Processo seletivo	Vagas	Candidatos	Aprovados
PS05/2007	1º semestre 2007	Não houve	Sorteio.	16 <sup>72</sup>	Não informado	Não informado
PS06/2007	2º semestre 2007	R\$ 50,00	Prova escrita com 50 questões - Matemática, Língua Portuguesa, Física, Química, Biologia, História e Geografia	35	14	11
PS10/2007	2º semestre 2007	R\$ 10,00	Prova escrita com 10 questões - Matemática e Língua Portuguesa	24 <sup>73</sup>	23	16
PS01/2008	1º semestre 2008	R\$ 50,00	Prova escrita com 50 questões - Matemática, Língua Portuguesa, Física, Química, Biologia, História e Geografia	29	24	20
PS03/2008	2º semestre 2008	R\$ 10,00	Prova escrita com 50 questões - Matemática, Língua Portuguesa, Física, Química, Biologia, História e Geografia	29	19	15
PS07/2008	2º semestre 2008	R\$ 10,00	Prova escrita com 10 questões, Matemática e Língua Portuguesa	14 <sup>74</sup>	15	12
PS01/2009	1º semestre 2009	R\$ 10,00	Prova escrita com 50 questões - Matemática, Língua Portuguesa, Física, Química, Biologia, História e Geografia	29	62	29 <sup>75</sup>
PS05/2009	2º semestre 2009	R\$ 10,00	Prova escrita com 50 questões - Matemática, Língua Portuguesa, Física, Química, Biologia, História e Geografia	29	24	20
PS13/2009	2º semestre 2009	R\$ 10,00	Prova escrita com 10 questões - Matemática e Língua Portuguesa	03 <sup>76</sup>	03	02

Quadro 5 - Processos Seletivos do Curso Técnico em Segurança do Trabalho Projeja Ifes *Campus Colatina*<sup>72</sup> Vagas remanescentes do PS 01/2007.<sup>73</sup> Vagas remanescentes do PS 05/2007.<sup>74</sup> Vagas remanescentes do Edital PS 03/2008.<sup>75</sup> Além do total aprovados, houve 17 suplentes.<sup>76</sup> Vagas remanescentes do Edital PS 05/2009.

## ANEXO VI

Processos Seletivos do Curso Técnico em Comércio Proeja Ifes *Campus Colatina*

Edital	Ingresso	Taxa de inscrição	Processo seletivo	Vagas	Candidatos	Aprovados
PS02/2010	1º semestre 2010	R\$ 10,00	Prova escrita com 50 questões - Matemática, Língua Portuguesa, Física, Química, Biologia, História e Geografia	35	Não informado	Não informado <sup>77</sup>
PS09/2010	1º semestre 2010	Não houve	Prova escrita com 10 questões - Matemática e Língua Portuguesa	05 <sup>78</sup>	Não informado	Não informado
PS20/2010	2º semestre 2010	R\$ 10,00	Prova escrita com 50 questões - Matemática, Língua Portuguesa, Física, Química, Biologia, História e Geografia	32	42	32 <sup>79</sup>
PS02/2011	1º semestre 2011	Não houve	Análise socioeducacional	35	41	35 <sup>80</sup>
PS02/2011	1º semestre 2011 - Curso Técnico Proeja	Não houve	Análise socioeducacional	15	24	15 <sup>81</sup>
PS22/2011	2º semestre 2011	Não houve	Prova escrita com 50 questões - Língua Portuguesa e Matemática	38	03	02
PS22/2011	2º semestre 2011 - Curso Técnico Proeja	Não houve	Prova escrita com 50 questões - Matemática, Língua Portuguesa, Física, Química, Biologia, História e Geografia	10	15	09
PS34/2011	2º semestre 2011	Não houve	Análise socioeducacional	36 <sup>82</sup>	Não houve	Não houve
PS38/2011	2º semestre 2011	Não houve	Análise socioeducacional	36 <sup>83</sup>	15	15
PS01/2012	1º semestre 2012 - Curso Técnico	R\$ 51,00	Prova escrita com 50 questões - Matemática, Língua Portuguesa, Física, Química, Biologia, História e Geografia	25	11	08

<sup>77</sup> Deduzimos que houve 30 alunos aprovados, já que o processo seletivo posterior ofertou 05 vagas remanescentes do Edital PS 02/2012.

<sup>78</sup> Vagas remanescentes do Edital PS 02/2010.

<sup>79</sup> Além dos aprovados, houve 07 suplentes.

<sup>80</sup> Além dos aprovados, houve 06 suplentes.

<sup>81</sup> Além dos aprovados, houve 09 suplentes.

<sup>82</sup> Vagas remanescentes do Edital PS 22/2011 (Proeja Integrado).

<sup>83</sup> Vagas remanescentes do Edital PS 38/2011.



<b>Edital</b>	<b>Ingresso</b>	<b>Taxa de inscrição</b>	<b>Processo seletivo</b>	<b>Vagas</b>	<b>Candidatos</b>	<b>Aprovados</b>
PS20/2012	1º semestre 2012 – Curso Técnico Proeja	Não houve	Análise sócio-educacional e prova escrita com 20 questões - Língua Portuguesa e Matemática	18	28	18 <sup>84</sup>
PS22/2012	2º semestre 2012 – Curso Técnico Proeja	R\$ 51,00	Prova escrita com 50 questões - Matemática, Língua Portuguesa, Física, Química, Biologia, História e Geografia	25	16	14
PS42/2012	2º semestre 2012 – Curso Técnico Proeja	Não houve	Prova escrita com 20 questões - Língua Portuguesa e Matemática	15 <sup>85</sup>	05	04

Quadro 6 – Processos Seletivos do Curso Técnico em Comércio Proeja Ifes *Campus* Colatina

Fonte: Editais dos Processos Seletivos. Disponível em <[www.ifes.edu.br](http://www.ifes.edu.br)> Acesso em out. 2011.

<sup>84</sup> Além dos aprovados, houve 07 suplentes.

<sup>85</sup> Vagas remanescentes do Edital PS 22/2012.