

UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ

SUELY FERNANDES COELHO LEMOS

**PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS (PROEJA): UM ESTUDO SOBRE O ACESSO À FORMAÇÃO  
PROFISSIONAL**

Rio de Janeiro

2010

SUELY FERNANDES COELHO LEMOS

**PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS (PROEJA): UM ESTUDO SOBRE O ACESSO À FORMAÇÃO  
PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada à Universidade Estácio de Sá como  
requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em  
Educação. Orientadora Prof<sup>ª</sup> Elisangela Bernado.

Rio de Janeiro

2010

SUELY FERNANDES COELHO LEMOS

**PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS (PROEJA): UM ESTUDO SOBRE O ACESSO À FORMAÇÃO  
PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada à Universidade Estácio de Sá  
como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre  
em Educação.

Aprovada em

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elisangela Bernardo  
Universidade Estácio de Sá

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Sonia Mendes  
Universidade Estácio de Sá

---

Prof. Dr. Antonio Mauricio Castanheira das Neves  
Universidade Católica de Petrópolis

Aos meus pais, Manuel e Maria Fernanda, que priorizaram em seus projetos de amor, a minha formação. É a eles que dedico esta etapa de minha caminhada.

## AGRADECIMENTOS

O tempo dedicado ao outro é a maior demonstração de afeto e doação; é a concretização da amizade. O tempo é a dimensão de nossa vida. E o tempo dedicado a alguém é porção de vida com ele partilhada. Nosso agradecimento àqueles que dedicaram um pouco do seu tempo para que este estudo se concretizasse:

Ao Meu Deus, Senhor e Autor do tempo, que a mim o concedeu na medida necessária em vida, estudo e trabalho, para o crescimento pessoal e profissional.

À Sonia Mendes não só pelas orientações imprescindíveis nessa construção como também e, principalmente, pelo carinho generoso, amizade e incentivo.

À minha família pelo tempo doado com paciência e confiança.

Ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Fluminense, em especial ao *campus* Campos-Centro, pelo apoio e pela abertura de seus espaços ao estudo e à pesquisa.

Para além dos amigos especiais que sempre estão ao nosso lado dividindo seu tempo, nos incentivando e contribuindo com o nosso crescimento e, para os quais nenhuma forma de agradecimento é suficiente para expressar o carinho e amizade, existem aquelas pessoas que tiveram uma participação ímpar nessa trajetória: Amaro Lemos, ex-aluno da Escola Aprendizes Artífices que nos permitiu conhecer uma etapa da história da Educação Profissional por meio da experiência por ele vivida; à professora Edinalda Almeida e a Taís Castro pela prestimosa colaboração; aos profissionais que atuam no PROEJA, em especial Bernadeth Gusmão pelo apoio e a Nadja Lemos e Nelma Vilaça pela afetuosa acolhida e companheirismo.

Por fim, e em especial, aos estudantes jovens e adultos com quem muito aprendemos e a quem também dedicamos nossos estudos.

[...] a utopia não pode ser utopista. Se assim fosse, transformar-se-ia em pura fantasia e fuga irresponsável da realidade. Ela deve realizar-se num processo histórico que tente dar corpo ao sonho e construir passo a passo os mil passos que o caminho exige. A história exige tempo, paciência, espera, superação de obstáculos e trabalho de construção. (LEONARDO BOFF, 1999)

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar a forma de ingresso adotada para o PROEJA- Programa Nacional de Educação Profissional Integrado à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos- com o intuito de avaliar como é garantido o direito dos jovens e adultos trabalhadores à formação profissional de qualidade. O estudo foi realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IF Fluminense), no *campus* Campos-Centro. Apresenta-se, também, uma breve incursão pela história da EJA – Educação de Jovens e Adultos e da formação profissional no Brasil com destaque para os cursos técnicos da rede federal de ensino, em especial como se deram as formas de ingresso dos estudantes aos cursos profissionais dessa rede de educação profissional. O estudo sobre o direito e a equidade, como aspectos fundamentais da análise, se basearam nas contribuições de Bobbio (1992) e Habermas (2007), autores que auxiliaram no aprofundamento e compreensão de que os direitos são sempre históricos e emergem das lutas dos homens pela sua própria emancipação e transformação das condições de vida por eles criadas. Por meio da abordagem qualitativa se consideraram os aspectos de natureza sociológica aplicados à educação e as relações que envolvem os sujeitos do estudo. A análise de documentos; entrevista semi-estruturada; questionário e a observação foram os instrumentos utilizados para o alcance dos objetivos da pesquisa. Os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo. Por fim, concluiu-se que os procedimentos até aqui adotados para ingresso dos jovens e adultos precisam ser revistos para que o direito à educação e à formação profissional de qualidade seja garantido por meio de critérios que atendam ao princípio da equidade.

Palavras-chaves: Formação Profissional dos Jovens e Adultos; direito e equidade.

## ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the form of admission adopted by PROEJA – Programme of Integration of the Basic Education with the Professional Education in the Young and Adult modality – in order to guarantee the right of young and adult workers to professional education of quality. The study was done at Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IF Fluminense) at *campus* Campos-Centro. It was done a brief look through the history of Young and Adult Education and professional education in Brazil with emphasis on technical courses of the federal school system, particularly the forms of admission of the students to the professional courses in this professional education system. The study about the rights and fairness as fundamental aspects of the analysis were based on the contribution of Bobbio (1992) and Habermas (2007), authors who helped in deepening and understanding that the rights are always historical and come from the struggles of men for their own emancipation and changing of their life conditions. Though the qualitative approach, it was considered the sociological aspects applied to education and the relations involving the study subjects. The analysis of documents, semi-structured interviews, questionnaires and observation were the instruments used to achieve the research aims. Data was analyzed using content analysis technique. Finally, it was concluded that the procedures for young and adults admission adopted so far need to be revised so that the right to education and professional education of quality is guaranteed by means of criteria that satisfy the principle of fairness

Key word: Professional Education of young and adults; rights and fairness.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### Lista de Tabelas

Tabela 1: Número de Alunos do NACES/IF Fluminense Aprovados no Vestibular de 2009 por Instituição e Curso.....	54
Tabela 2: Pontuação obtida pelos estudantes matriculados entrevistados no processo seletivo 2010 .....	94
Tabela 3: Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA).....	99

### Lista de Gráficos

Gráfico 1: Distribuição dos candidatos ao ingresso nos cursos técnicos do PROEJA do IF Fluminense no campus Campos-Centro em relação ao tipo de estabelecimento onde cursa ou cursou o ensino médio e/ou fundamental .....	92
Gráfico 2: Crescimento do número de matrículas para a formação profissional de nível técnico na rede privada de ensino .....	97
Gráfico 3: Distribuição dos estudantes entrevistados sobre a expectativa de estudar no IF Fluminense .....	100
Gráfico 4: Distribuição dos candidatos aos cursos técnicos integrados do PROEJA do IF Fluminense por estado civil.....	104
Gráfico 5: Distribuição dos candidatos aos cursos técnicos integrados do PROEJA do IF Fluminense por tipo de estabelecimento que cursa ou cursou o ensino médio ou fundamental .....	104
Gráfico 6: Distribuição dos candidatos aos cursos técnicos integrados do PROEJA do IF Fluminense por período que cursa ou cursou o ensino médio ou fundamental.....	105
Gráfico 7: Distribuição dos candidatos aos cursos técnicos integrados do PROEJA do IF Fluminense por situação em relação ao ensino superior .....	105
Gráfico 8: Distribuição dos candidatos aos cursos técnicos integrados do PROEJA do IF Fluminense por situação de trabalho .....	106
Gráfico 9: Distribuição dos candidatos aos cursos técnicos integrados do PROEJA do IF Fluminense por renda mensal da família.....	106

Gráfico 10: Distribuição dos estudantes matriculados nos cursos técnicos integrados do PROEJA, no ano de 2010, por estado civil .....	107
Gráfico 11: Distribuição dos estudantes matriculados nos cursos técnicos integrados do PROEJA, no ano de 2010, por situação de trabalho.....	108
Gráfico 12: Distribuição dos estudantes matriculados nos cursos técnicos integrados do PROEJA, no ano de 2010, por escolaridade.....	108
Gráfico 13: Distribuição dos estudantes matriculados nos cursos técnicos integrados do PROEJA, no ano de 2010, por renda familiar .....	109
Gráfico 14: Distribuição dos estudantes entrevistados dos cursos técnicos integrados do PROEJA, por interesse em refazer o ensino médio.....	115

## LISTA DE SIGLAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Mundial

CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e o Caribe

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

EJA- Educação de Jovens e Adultos

ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEB – Fundo de manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério

FUNDEF – Fundo de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IIPE – Instituto Internacional de Planejamento de Educação

INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

MD – Ministério da Defesa

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome

MEC – Ministério da Educação

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MS – Ministério da Saúde

MTE – Ministério do Trabalho e Emprego

PAS – Programa de Alfabetização Solidária

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PLANFOR – Plano Nacional de Formação e Qualificação Profissional

PNAD – Pesquisa Nacional por amostra de Domicílio

PNE – Plano Nacional de Educação

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONERA – Programa Nacional da Reforma Agrária

PROTEC – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico

Rede CERTIFIC – Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada

SECAD – Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade

SENAI – Serviço Nacional de aprendizagem Industrial

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

1 Introdução.....	15
2 Breve abordagem histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.....	20
2.1 Os movimentos contra o analfabetismo no Brasil.....	22
2.2 A EJA nas políticas públicas dos anos de 1990.....	24
2.3 A V CONITEA – ampliação dos debates sobre a EJA.....	28
2.4 As políticas para a EJA a partir de 2003 e a criação do PROEJA.....	30
2.4.1 A criação do PROEJA.....	31
3 A trajetória da Educação Profissional no Brasil e a presença da EJA no IF Fluminense.....	34
3.1 A Educação Profissional no Brasil: breves considerações com ênfase na Rede de Escolas Federais.....	34
3.2 A Educação de Jovens e Adultos no IF Fluminense.....	46
3.2.1 O Núcleo Avançado do Centro de Estudos Supletivos (NACES/IF Fluminense).....	50
3.2.2 Alfabetização e Letramento ao 5º Ano do Ensino Fundamental.....	54
3.2.3 O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) do IF Fluminense.....	56
3.3 As formas de ingresso na Educação Profissional e a questão do direito do jovem e adulto trabalhador.....	57
3.3.1 As formas de acesso à educação profissional no período colonial brasileiro.....	58
3.3.2 Os processos seletivos no período republicano.....	58
3.3.3 O avanço científico, o aumento pela procura de formação profissional na área tecnológica e as possibilidades dos jovens e adultos.....	60
4 Do direito do jovem e adulto ao acesso à educação com equidade.....	62
4.1 Sobre o direito.....	64
4.2 Direito à educação.....	69
4.3 Direito do jovem e adulto à educação.....	72
4.4 O princípio da equidade na educação de jovens e adultos.....	--
5 Procedimentos Metodológicos.....	83
6 Análise dos Dados.....	87
6.1 Dos critérios e procedimentos para ingresso.....	87
6.2 Percepção que os candidatos têm sobre suas chances de acesso ao IF Fluminense.....	92
6.3 O perfil dos candidatos que concorreram às vagas oferecidas para os cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade EJA do PROEJA.....	104
6.4 O perfil dos candidatos aprovados e matriculados para os cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade EJA do PROEJA.....	107
6.5 Do público alvo pretendido pelo PROEJA ao público alcançado.....	112
6.6 O olhar discriminatório sobre a EJA.....	117
6.7 A avaliação dos candidatos aprovados aos cursos do PROEJA em relação ao procedimento adotado para o ingresso.....	118
7 Considerações Finais.....	124

## 8 Anexos

Anexo 1- Edital do Processo Seletivo de Ingresso ao Ensino Médio e aos Cursos Técnicos de Nível Médio do IF Fluminense

Anexo 2 - Leitura dos Questionários Sócio-econômicos aplicados aos candidatos aos Cursos Técnicos de Nível Médio Integrados à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

Anexo 3 – Relação dos candidatos aprovados no processo seletivo de ingresso aos cursos técnicos do PROEJA

Anexo 4 – Lista dos estudantes matriculados por turma nos cursos técnicos do PROEJA do *campus* Campos-Centro

Anexo 5 – Leitura dos questionários sócio-econômicos aplicados aos estudantes matriculados no PROEJA do *campus* Campos-Centro

Anexo 6 – Roteiros de entrevistas aplicadas

Anexo 7 – Relato da entrevista com a Diretora da EJA do IF Fluminense

Anexo 8 – Relato da entrevista com a Coordenadora do PROEJA do IF Fluminense

Anexo 9 – Relato das entrevistas com os estudantes dos cursos técnicos do PROEJA

# CAPÍTULO 1

## 1 Introdução

A educação em nosso país como ato político tem sua trajetória pautada em interesses e crenças que permeiam as relações humanas e de poder cujos princípios, traçados com base na visão de homem e de mundo, de cada tempo histórico, têm apresentado contradições que resultam em movimentos e lutas que ora acirram as desigualdades sócio-culturais ora buscam considerá-las.

Os movimentos em busca da consolidação de poderes de dominação política e econômica que transformaram, a cada tempo, as condições objetivas de vida do trabalhador constituem-se em espaços de lutas e a educação brasileira vem sendo construída nesse contexto em que as políticas econômicas se impõem sobre as de cunho social. Os estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos, dentre eles os de Fávero (2004), Soares (2004, 2005), Ventura (2001, 2007, 2008), Di Pierro (2000, 2001, 2002, 2003, 2005), Haddad (2007), Rummert (2002, 2007) demonstram que alguns avanços e múltiplos recuos ocorreram em relação às políticas e aos programas a ela destinados.

No envolvimento com a educação, por meio do trabalho, numa trajetória já longa, desde 1977, em que pudemos atuar em todos os níveis da educação, desde a alfabetização infantil até a pós-graduação em EJA, o que mais nos encantou e despertou inquietações foi a educação de jovens e adultos. Esse encantamento e ao mesmo tempo questionamentos profundos nos motivaram a estudar esta modalidade de ensino, especialmente pelo fato de que, na nossa avaliação, ser servidora de uma instituição pública de educação profissional, representa assumir a responsabilidade de servir a essa parcela da população que investe suas esperanças de transformação nessas instituições de formação no momento em que acreditam que a possibilidade de nelas ingressarem, significa aumento das chances de acesso ao trabalho e à vida digna.

O estudo sobre EJA impõe uma retomada histórica já que essa modalidade de ensino visa atender a uma parcela de cidadãos, que hoje representa seus sujeitos, a quem o direito à educação não foi respeitado ao longo de anos. Neste sentido, destaca-se a reflexão trazida por Nosella (2001, p.166) que possibilita uma melhor compreensão sobre a escolarização do jovem e adulto trabalhador, ao contextualizar três momentos marcantes da educação

brasileira: um primeiro momento, o da escola republicana (1889- 1930) em que o mundo do trabalho não era levado em consideração no pensamento da educação e da escola, uma vez que o objetivo da escola era apenas voltado para a formação da elite. Um segundo, caracterizado como o da escola populista e corporativa (1930- 1990), que democratizou o acesso sem oferecer qualidade igual para todos reforçando o caráter dual da sociedade<sup>1</sup>. E um terceiro, o do final de século quando a qualidade do ensino, até então oferecida passa a fazer parte do debate que se instaurou entre o governo e a sociedade civil.

O que se destaca nesses momentos brevemente descritos é que, no início do período republicano a sociedade então marcada por uma economia em que a predominância do trabalho manual, extrativista e arcaico eram a tônica, excluiu de antemão os jovens e adultos trabalhadores do processo de escolarização e proporcionou aos que a ela conseguiram ter acesso, a evasão, uma vez que o ensino não era relevante nem condizente com os anseios e expectativas dos indivíduos oriundos da classe trabalhadora.

Com o advento da industrialização houve necessidade de mão-de-obra qualificada, porém, a precariedade de oportunidade que marginalizou o trabalhador do acesso aos bancos escolares permaneceu deixando de fora uma parcela da população. Além disso, ainda quando havia possibilidade de acesso à escola, esta não garantia a permanência. Fato este que produziu ao longo do tempo grande número de trabalhadores fora dos bancos escolares. Hoje, o percentual ainda presente de analfabetos funcionais em nosso país, conforme demonstram os dados estatísticos<sup>2</sup> da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) 2009, é de 9,7% da população na faixa etária de 15 anos ou mais.

O avanço científico e tecnológico ocorrido, especialmente nas áreas da teleinformática, acelerou a produção de conhecimentos que passaram a circular globalmente numa velocidade inimaginável, alterando, significativamente o mundo do trabalho. Vive-se hoje a chamada sociedade do conhecimento, onde as informações, ao mesmo tempo em que circulam com uma rapidez bastante expressiva, tornam-se também, na mesma proporção, obsoletas, acarretando o surgimento de outros saberes e outros fazeres. Se por um lado, esses avanços proporcionam melhorias em vários campos da vida humana como, por exemplo, a cura para doenças e o aumento da expectativa de vida dos homens entre tantos benefícios, por outro, produzem desigualdades e ampliação da exclusão de grande contingente social.

---

<sup>1</sup> Divisão da sociedade demarcada pelo processo de produção, no capitalismo, que resultou na separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. Essa divisão foi reproduzida pela escola que oferecia um tipo de educação para a classe dominante (desenvolvimento intelectual) diferente do oferecido para a classe dominada (desenvolvimento manual).

<sup>2</sup> Dados disponíveis em <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 18 de setembro de 2010.



Neste cenário atual, os jovens e adultos buscam a escola na expectativa de inserção no mundo do trabalho. Os avanços, no aspecto legal, tanto na Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988, que em seu artigo 208, inciso I inclui a obrigatoriedade e gratuidade de estudos para aqueles que não tiveram acesso na idade própria; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que dedicou uma Seção exclusiva sobre o assunto em seus artigos 37 e 38 que tratam da Educação de Jovens e Adultos (EJA), como na Resolução do Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CEB nº 1/2000) que estabeleceu Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação de Jovens e Adultos, incentivou que ações fossem pensadas e propostas no sentido de dar materialidade às ofertas de oportunidades de formação para os jovens e adultos trabalhadores.

Dentre essas ações, em 13 de junho de 2005, por meio da Portaria nº 2.080, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu na rede federal as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos. Esta Portaria deu origem ao Decreto nº 5.478 de 24 de junho de 2005 do MEC, que instituiu, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, revogado no ano seguinte pelo de nº 5.840 de 13 de julho de 2006 que instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). O Programa PROEJA investiu também na formação continuada de professores; na pesquisa e na produção de material didático nos campos de sua abrangência.

O PROEJA implantado na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica propõe-se a atender a esta demanda e traz como fundamento, de acordo com o documento base (BRASIL, 2007, p.5) “a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania”. Porém, nem sempre é fácil o acesso a cursos de formação profissional com a qualidade que o PROEJA se propõe a oferecer. Diante da demanda existente, os processos de ingresso são muito concorridos e as vagas oferecidas parecem não atender a todos que a eles aspiram. As instituições da rede federal que oferecem educação profissional têm o enorme desafio de atender à grande demanda a seus cursos. Sendo assim, o presente estudo pretendeu responder a seguinte questão: o processo de ingresso dos jovens e adultos trabalhadores aos cursos técnicos integrados ao ensino médio do PROEJA, promovido pelo Instituto Federal de

Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IF Fluminense) garante o direito do acesso desses jovens e adultos com equidade?

Nessa perspectiva, o estudo teve como objetivo principal, investigar o modelo adotado pelo IF Fluminense, no *campus* Campos-Centro, para o ingresso de jovens e adultos aos cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade de jovens e adultos do PROEJA no ano de 2010 e buscou responder às seguintes questões específicas de estudo: quais os critérios e procedimentos utilizados para o ingresso dos jovens e adultos aos cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade jovens e adultos do PROEJA? Qual o perfil dos candidatos aos cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade jovens e adultos do PROEJA? Qual o perfil dos jovens e adultos matriculados nas vagas oferecidas para 2010 nos cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade jovens e adultos do PROEJA? Os critérios adotados e que podem interferir no ingresso aos cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade jovens e adultos do PROEJA garantem o direito destes sujeitos à formação profissional pública e gratuita com equidade, considerando os aspectos trajetória escolar, perfil demográfico e tempo de afastamento dos bancos escolares?

Para alcançar os objetivos do estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa, por meio de análise de documentos; entrevista semi-estruturada; questionário e observação não estruturada. A pesquisa foi dividida em três fases. Na primeira fase analisou-se o Edital do processo de ingresso e os questionários aplicados pela Comissão responsável pelo processo aos candidatos, que os responderam via internet no momento da inscrição; na segunda, entrevistou-se a diretora da Educação de Jovens e Adultos do IF Fluminense e a coordenadora do PROEJA do IF Fluminense, *campus* Campos-Centro; na terceira, aplicou-se questionário e entrevistaram-se os alunos matriculados nos cursos técnicos do PROEJA. A análise dos conteúdos levantados na pesquisa foi feita com base em Turato (2003) e Bardin (1994).

Os estudos apresentados nos Capítulos iniciais tiveram como objetivo envolver o pesquisador no contexto no qual pretendeu situar as discussões sobre Educação de Jovens e Adultos. Os dados históricos foram apresentados no segundo Capítulo de modo a servir de parâmetros para avaliar os avanços e recuos das políticas públicas e ações que têm se confrontado ao longo da história da EJA. Nesta releitura histórica, os estudos foram apoiados nas produções, dentre outros, de Di Pierro (2003, 2005); Fávero (2004); Haddad (2007); Ventura (2001, 2007, 2008); Rummert (2007); Sales (2003) e Sousa(2002).

A trajetória da educação profissional, com destaque para o ensino técnico, no terceiro Capítulo, permitiu observar como o jovem e adulto esteve posicionado nesta modalidade de ensino. A focalização na história da Educação de Jovens e Adultos no IF Fluminense teve

como propósito chamar a atenção para o modo como os jovens e adultos trabalhadores tiveram seus espaços construídos nessa instituição e como a EJA se insere no contexto em que o PROEJA surge. Por sua vez, ainda nessa perspectiva histórica, nesse mesmo capítulo, resgatam-se as formas pelas quais se deu o ingresso dos estudantes nas instituições de formação profissional, desde a Escola de Aprendizes Artífices até o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense, de modo a facilitar a compreensão do modelo que hoje se aplica. Estes estudos tomaram como referência autores cujas produções no campo da educação profissional no Brasil são reconhecidas. Dentre os autores em que se baseou o estudo estão: Cunha (2000 – 2005); Manfredi (2002); Ciavatta e Magalhães (2006); Frigotto (2006); Pereira (2003) e Ramos (2006), entre outros.

As categorias definidas como orientadoras e fundantes da reflexão - o direito e a equidade - demandaram um capítulo específico destinado às concepções e princípios que subsidiassem a análise. Essas categorias foram direcionando o olhar no sentido da observação e da co-relação entre os procedimentos estabelecidos e sua coerência com os princípios. Para embasar este estudo recorreu-se a Saviani (2007); Oliveira (1999); Bobbio (1992); Habermas (2002); Tosi (2005); Moraes (2006); Cury (2002), entre outros.

Para o diálogo com os dados coletados e com as falas dos sujeitos da pesquisa buscou-se fundamentação teórica, também, dentre as produções de Bourdieu (2007) que permitiu destacar com maior clareza os aspectos relacionados à percepção que os estudantes da classe trabalhadora têm sobre suas precárias possibilidades de ingresso no IF Fluminense e da aceitação prévia do modelo e do instrumento seletivo adotado.

## CAPÍTULO 2

### **2 Breve abordagem histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**

A trajetória da educação brasileira vem sendo construída na inter-relação com as políticas econômicas e sociais do país. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) ocupa um capítulo especial nessa trajetória tendo em vista a estreita vinculação existente entre a educação e o trabalho e é nessa relação que estão milhões de jovens e adultos que tiveram direito à educação, por diversas vezes, negado. Ao longo da história da EJA no Brasil, estudos de Fávero, (2004), Soares, (2002), demonstram a pouca importância que esta modalidade de ensino veio despertando desde o período colonial. De um modo geral, os movimentos, programas e campanhas nacionais de massa, tanto na esfera da educação formal, quanto da não formal e nos movimentos de cultura popular, foram marcados pela descontinuidade. Desta forma, embora pareça lugar comum retomar uma história tantas vezes e, por tantos contada, ainda é indispensável revisita-la não apenas para conduzir o pensamento e o estudo aqui realizado, mas principalmente para sensibilizar e reforçar a necessidade da atenção sobre o tema.

Ao recortar o histórico da EJA, os autores se detêm naqueles aspectos para os quais esta ou aquela faceta da abordagem se encaminha. No presente estudo, serão considerados aspectos políticos, especialmente os que culminam com as questões das desigualdades e descasos com o direito dos cidadãos jovens e adultos desescolarizados de acesso à educação de qualidade, destacando os programas voltados ao jovem e adulto trabalhador, com ênfase nas ações de qualificação profissional.

Neste capítulo, destacam-se os movimentos contra o analfabetismo no Brasil, em especial focalizando o lugar da EJA nas políticas públicas dos anos de 1990; a ampliação dos debates sobre a EJA a partir da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA) e as políticas para a EJA, a partir de 2003 até a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica (PROEJA).

Nas últimas décadas, observa-se uma atenção mais explícita do governo, gestores públicos e educadores ao se considerarem as legislações em vigor que tratam do tema. A Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988, em seu artigo 205 faz menção ao direito à educação, ao estabelecer que

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

A mesma CF de 1988, no artigo 208, inciso I, consigna que “o ensino fundamental, obrigatório e gratuito inclusive, para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” contemplando a Educação de Jovens e Adultos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/96, dedica Seção exclusiva sobre o assunto conforme se pode verificar em seus artigos 37 e 38. Também a Resolução do Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CEB nº 1/2000) estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a EJA.

Os jovens e adultos, nos dias de hoje, cada vez mais buscam a escola na expectativa de obterem formação que lhes assegurem maiores chances de sucesso na vida profissional e respeitabilidade na vida social. Por isso, a procura pela formação profissional, quando já se tem formação básica integral ou parcial, é crescente. Propiciar acesso à formação profissional que permita ao indivíduo jovem e aos adultos estarem integrados à vida produtiva, em condições de pensar o trabalho e dele participar como expressão da cidadania plena<sup>3</sup> é dever do Estado. Esse direito não se garante apenas com a promulgação de preceitos e instrumentos legais. O acesso do jovem e adulto à escolaridade plena e à formação profissional de qualidade<sup>4</sup> em Instituições com tradição e excelência reconhecidas não tem sido simples.

Discussões sobre: (i) a causa da exclusão de parcela considerável de cidadãos à educação escolar e (ii) a produção do analfabetismo no Brasil, percorrem a história da educação desde a colonização. Os debates ganharam amplitude no período republicano tanto porque a industrialização idealizada como caminho para o progresso exigiu formação que permitisse o manejo das máquinas, quanto pela prioridade na fabricação de eleitores para a consolidação do sistema implantado, questões que se estendem até nossos dias.

---

<sup>3</sup> Neste estudo, cidadania está entendida de acordo com Pinsky (2003), como a expressão concreta do exercício da democracia.

<sup>4</sup> Franco (1994) ao se referir ao complexo conceito de qualidade do ensino, considera-o como “um produto histórico e social que reflete um posicionamento político e ideológico orientado por diferentes expectativas, que incorporam demandas diversificadas e mutáveis ao longo do tempo”. (FRANCO, 1994, apud BARRETO, 2001, p. 51)

## 2.1 Os movimentos contra o analfabetismo no Brasil

Embora tenha havido alguns movimentos contra o analfabetismo, segundo Fávero (2004), só após 1940 ele passa a ser considerado um problema nacional já que naquele período os índices no país, eram em torno de 55% da população analfabeta.

Impulsionado pelo movimento de modernização do país, o Estado voltou sua atenção para o problema da falta de escolarização da maioria da população e lançou, em 1947, com recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos. A iniciativa caracterizava-se como uma proposta com objetivos voltados para um trabalho educativo amplo, embora tenha se limitado a alfabetizar.

Essa proposta recebe como uma das críticas o fato de que, naquele momento, não era o direito à educação que estava sendo considerado, mas a ampliação do número de eleitores, já que a Lei Saraiva (1882) havia proibido o voto do analfabeto e, naquela ocasião, a escolarização era associada à ascensão social e o analfabetismo à incapacidade e incompetência. De qualquer forma, o que se percebe é que as campanhas lançadas pela União, apesar de terem se restringido a alfabetizar, segundo Fávero (idem), constituíram-se num movimento positivo do Estado e da sociedade civil em favor da população de adolescentes, jovens e adultos, mais empobrecida.

As discussões a respeito da educação brasileira na perspectiva da relação “educação-desenvolvimento”, nos anos de 1960, com a participação, dentre outros, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), se refletiu na EJA o que resultou na criação das “classes de emergência” para os adolescentes que não tiveram acesso à escola ou tiveram que abandoná-la, além da criação de classes de alfabetização para jovens e adultos.

No final dos anos de 1950 e início dos anos de 1960 surge o Movimento de Cultura Popular<sup>5</sup> que buscou valorizar a cultura dos alunos, tanto crianças como adultos, como fator importante para a transformação da realidade. Se num período anterior, o analfabetismo era considerado causa do pouco desenvolvimento do país, neste, passou a ser entendido como consequência da situação de extrema pobreza em que viviam as pessoas alijadas dos processos de escolarização, numa sociedade estruturada socialmente de forma desigual e

---

<sup>5</sup> O movimento de cultura e educação popular surge no final dos anos de 1950 e início dos 1960, entre os quais estava o Movimento de Educação de Base (MEB) criado pela Igreja Católica em 1961– que considerava básico o conjunto de conhecimentos necessários à melhoria concreta das condições de vida das pessoas em uma sociedade justa e solidária, mediante a conscientização, que originaria a mobilização das classes populares.

injusta. Neste movimento teve-se a importante presença de Paulo Freire que criticou o trabalho tradicional da escola e o uso das cartilhas impostas e propôs um intenso debate sobre o tema. A alfabetização ganhou ênfase na “conscientização” da realidade vivida e na promoção da participação política das classes populares. Segundo Freire (1980, p. 26), o processo de conscientização demanda que “os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece [...]”. Ainda nessa tese, Freire (idem, p.40) afirma que a educação tem valor se transformar o homem, se permitir ao homem “[...] ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história”.

A Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961 não apresentou nenhum dispositivo que amparasse a Educação de Jovens e Adultos. Com a ditadura (1964 -1984), os movimentos de cultura popular foram banidos, verificou-se o distanciamento das valiosas contribuições que eles proporcionaram à educação de adultos e ressurgiu um movimento conservador, denominado Cruzada Ação Básica Cristã. Em 1967, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que, com recursos volumosos, expandiu-se por todo o país. Nos anos de 1970, esse programa se estende para além da alfabetização oferecendo também o ensino primário. Em 1985, com o ressurgimento dos movimentos sociais; início do período de redemocratização e abertura política o MOBRAL foi extinto. Segundo Paiva (2003, p. 404),

A extinção do Mobral era um dos objetivos explícitos do Programa do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), não apenas por sua cada vez mais precária efetividade, fato que o obrigava a mudar de clientela-alvo e mesmo de objetivos com o passar dos anos, mas também e principalmente por sua origem e percurso autoritário.

Nos anos de 1970, quando da promulgação da Lei 5692/71, rendendo-se ao tecnicismo e à exigência de certificação pelo mercado de trabalho, por meio do ensino supletivo, reafirmou-se o caráter compensatório da EJA que perpassou as campanhas de governos que, sob a justificativa de compensar ou resgatar a escolaridade perdida, visaram, principalmente, a alfabetização e a reposição dos estudos não realizados em idade própria, sem preocupação com a qualidade e a continuidade. Segundo Di Pierro (2005), ao se estender a escolaridade obrigatória para oito anos, o mercado passou a exigir certificação para o trabalho que contemplasse esse mínimo, o que alavancou a corrida de pessoas jovens e adultas na direção do ensino supletivo. Em 1974 foram criados nos estados os Centros de Estudos Supletivos. Essa concepção compensatória e supletiva permaneceu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, apesar da retomada das contribuições dos

movimentos de cultura popular iniciados nos anos de 1960 que ressurgiram no processo de redemocratização dos anos de 1980. Naquele período, ainda de acordo com Di Pierro (idem, p.1118), “algumas das iniciativas mais bem sucedidas no período da redemocratização foram conduzidas por governos locais, em parceria com organizações e movimentos sociais”.

## **2.2 A EJA nas políticas públicas dos anos de 1990**

No início da década de 1990, ainda sob a influência do pensamento com viés democrático de defesa dos direitos dos cidadãos e, dos efeitos da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, houve, segundo Machado (1999, p.2), forte mobilização do governo e da sociedade no sentido de “juntar esforços para erradicar o analfabetismo no país em 10 anos”. Porém, na segunda metade dos anos de 1990, a reforma do Estado<sup>6</sup>; a refração dos gastos públicos com políticas sociais e a redefinição das atribuições dos setores públicos e privados colocam a EJA em posição marginal nas discussões sobre a reforma educacional. Com a extinção, pelo presidente Fernando Collor de Melo, da Fundação Educar<sup>7</sup>, presenciou-se a mais uma ação de descontinuidade das políticas que se tentava traçar em prol da EJA. Esse recuo ocorreu principalmente em decorrência das imposições dos órgãos internacionais de financiamento que determinaram a prioridade ao ensino fundamental para a faixa etária dos 7 aos 14 anos.

De acordo com Sales (2003, p.329) o cenário das políticas neoliberais para a educação, naquela segunda metade da década de 1990, foi marcado “pela fragmentação, desarticulação e dispersão de recursos decorrentes do processo de descentralização/centralização, de privatização parcial e de focalização da oferta promovidas pelo Governo Federal”, transferindo-se para a sociedade civil, por meio, inclusive, de parcerias, dentre elas com empresas, associações, sindicatos e organizações não-governamentais as responsabilidades sobre a EJA.

Os vetos do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) aplicados ao Plano Nacional de Educação (PNE) foram demonstrativos do descaso pela EJA. No referido Plano, na seção que trata da educação de jovens e adultos, segundo Valente (2001, p. 15), são mencionadas

---

<sup>6</sup> “Reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995b, p. 12, apud PERONI, Vera, 2003, p. 58)

<sup>7</sup> A Fundação Educar era a principal responsável, a partir da CF de 1988, pela coordenação, juntamente com o Ministério da Educação, das tarefas organizadas num esforço de erradicar o analfabetismo no país num prazo de dez anos



metas indicando a tarefa de combate ao analfabetismo sem, contudo, “apontar meios para concretizar o intento proclamado”. Atendendo a imposições do Banco Mundial, FHC propõe a Emenda Constitucional nº 233 – mais adiante transformada no Projeto de Lei nº 92/96 que altera o Inciso I do Art. 208 da CF/88 mantendo a gratuidade da educação pública da EJA, mas suprimindo a obrigatoriedade do poder público em oferecê-la. A Lei que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Lei 9.424/96, é outro demonstrativo do total abandono à EJA. No FUNDEF excluiu-se, por meio do veto do presidente FHC, o financiamento à EJA. Este fundo comprova como o Estado ao assumir, de forma incipiente, sua responsabilidade com o direito à educação, só o reconhece para uma estreita parcela da população, ou seja, aos sujeitos em idade de 7 a 14 anos. Esse fato, como menciona Di Pierro (2005, p. 1123), rompe com

o princípio da universalidade inerente ao direito humano à educação: embora as leis maiores assegurem a todos o acesso e a progressão na educação básica pública, gratuita e de qualidade, a focalização de recursos para a educação escolar na faixa etária de 7 a 14 anos suprimiu os meios para que as instâncias administrativas do Estado cumpram adequadamente seu dever na provisão do ensino fundamental aos jovens e adultos.

Com a exclusão da EJA dos recursos do FUNDEF, estados e municípios tiveram sua ação limitada, o que produziu de acordo com Haddad (2007), a ampliação das desigualdades já que os recursos disponíveis aos gestores municipais não são suficientes para o atendimento da demanda de universalização do acesso ao ensino fundamental, restringindo seu atendimento apenas a programas de alfabetização e às primeiras séries do ensino fundamental.

É, pois, nessa perspectiva de base neoliberal que o processo de descentralização ocorrido no Brasil, devolve a EJA para o campo da não-formalidade, remetendo à sociedade civil o compromisso de garantir o direito à educação para todos. De acordo com Di Pierro (idem), “as demandas e necessidades educativas dos jovens e adultos, quando consideradas, foram abordadas como políticas marginais, de caráter emergencial e transitório, subsidiárias a programas de alívio da pobreza”.

Num processo de descentralização comprometido com os interesses do mercado e objetivando, principalmente, a desconcentração dos gastos públicos, lançaram-se ao terceiro setor<sup>8</sup>, muitas vezes por meio de “parcerias”, as obrigações com o atendimento daquilo que concerne ao campo dos direitos dos cidadãos. No campo da educação de jovens e adultos,

---

<sup>8</sup> Segundo Montañó (2003, p.53) “o termo é construído a partir de um recorte do social em esferas; o Estado (‘primeiro setor’), o mercado (‘segundo setor’) e a ‘sociedade civil’ (‘terceiro setor’)”.

principalmente a partir da dissolução da Fundação Educar e da criação do FUNDEF nos anos 1990, só restou à sociedade civil assumir, por meio de projetos e programas, ações comprometidas com a erradicação do analfabetismo e a educação dos jovens e adultos.

Dentre os exemplos dos movimentos e ações nesse campo, muitas das iniciativas não chegaram até a literatura que trata do tema, já que aconteceram e algumas ainda acontecem, na seara da filantropia e das ações particulares, sem qualquer investimento público, oferecendo-se cursos de alfabetização, sem uma orientação pedagógica adequada para atendimento ao público jovem e adulto, sem capacitação de seus professores e em condições materiais e de infraestrutura precárias. Por outro lado, vários foram os programas que receberam apoio e transferência de recursos do governo e dentre eles, pode-se destacar: o Programa Alfabetização Solidária (PAS) criado em 1997, executado por uma Organização Não-Governamental (ONG), que recebeu recursos do próprio MEC, de empresas e de pessoas da sociedade civil com o objetivo de reduzir os índices de analfabetismo no país; o Programa Nacional da Reforma Agrária (PRONERA), criado em 1998, que financiava projetos de universidades articulados com ONG para ações junto aos assentamentos da reforma agrária.

O PRONERA é um programa desenvolvido em áreas de reforma agrária e tem como objetivo oferecer maiores oportunidades de escolarização aos trabalhadores rurais dos assentamentos e seu surgimento, segundo Ventura (2008), foi fruto da mobilização dos trabalhadores do campo, a partir do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária que resultou na realização da I Conferência Nacional por uma Educação para o Campo. É com base em Silva (2009), que obtivemos o resultado de que 122.915 assentados alcançaram sua formação no período de 1998 a 2002 e, “de 2003 a 2008, cerca de 400 mil jovens e adultos assentados já foram escolarizados através do programa e, atualmente 17.478 mil estão em processo de educação formal pública e de qualidade, em 76 cursos pelo Brasil”. Esse programa hoje é matéria de lutas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), já que segundo Silva, “o Incra<sup>9</sup> decidiu suspender todos os convênios para novos cursos”.

O Programa Recomeço criado em 2001, consistiu na transferência de recurso pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação para alunos registrados no Censo Escolar das regiões Norte e Nordeste, bem como para os Municípios de baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

---

<sup>9</sup> O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), foi criado pelo governo federal a partir de 1970. Disponível em <http://pt.wikipedia.org>. Acesso em 21 de outubro de 2010.

Para o Plano Nacional de Formação e Qualificação Profissional (PLANFOR), criado em 1995, com o objetivo de melhorar a oferta de cursos de qualificação e requalificação profissional, o governo fez parcerias com o setor público e também com o privado por meio de instituições da sociedade civil tais como ONG, sindicatos e “Sistema S”.<sup>10</sup>. Esse programa que se propunha a oferecer qualificação profissional para aumentar a empregabilidade e possibilitar as condições de competitividade no mercado representou, conforme Ventura (2008, p.130), “a terceirização da política pública de educação profissional, com disputa e distribuição do fundo público do FAT”

Esses programas demonstram de forma irrefutável a transferência da divisão de responsabilidades do governo para a sociedade civil na promoção da erradicação do analfabetismo, oferecimento de escolarização e qualificação profissional aos jovens e adultos, muitas vezes, com parte do recurso público. Neles, é também possível encontrar-se o envolvimento de instituições, além das já citadas, tais como: das universidades, dos movimentos sociais, das igrejas, de empresas, entre outros.

A crítica comumente encontrada em relação ao FUNDEF é a de que, se por um lado ampliou-se o número de matrículas de crianças e adolescentes, por outro não trouxe contribuições para a melhoria da qualidade de ensino, além de deixar de fora do financiamento a educação infantil e dos jovens e adultos. Na afirmação de Di Pierro (2005, p. 1125) este fundo, “representa ruptura do princípio de universalidade e a desconstituição de um direito duramente conquistado”, a autora prossegue ainda em sua crítica (idem, p. 1127) ao mencionar que

O Fundo teve reduzido efeito redistributivo, não obteve os resultados esperados na melhoria da qualidade do ensino e, além de não responder à previsível expansão da demanda pelo ensino médio, deixou a descoberto o financiamento da educação infantil e o ensino fundamental de jovens e adultos.

A criação de um novo Fundo que atendesse toda a educação básica – o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB), criado em 2006, por sua vez também não reverte a situação de desinteresse pela

---

<sup>10</sup> A Constituição Federal prevê, em seu artigo 149, três tipos de contribuições que podem ser instituídas exclusivamente pela União: (i) contribuições sociais, (ii) contribuição de intervenção no domínio econômico e (iii) contribuição de interesse das categorias profissionais ou econômicas. Essa última hipótese de incidência é que fornece o fulcro legal para a exigência de um conjunto de onze contribuições que, por motivos óbvios, convencionou-se chamar de Sistema S.

[http://www.receita.fazenda.gov.br/Historico/Arrecadação/Carga\\_Fiscal/1999/Sistema\\_S.htm](http://www.receita.fazenda.gov.br/Historico/Arrecadação/Carga_Fiscal/1999/Sistema_S.htm)

EJA sob o argumento citado por Di Pierro (idem) de que “um tratamento isonômico geraria estímulos à expansão da matrícula em níveis que colocariam em risco a própria viabilidade do Fundo”.

A descentralização dos sistemas de ensino que, no processo de redemocratização do Estado, nos anos de 1980, ensejava sua maior participação e autonomia, não se concretizou na mesma perspectiva nas reformas de base neoliberais dos anos de 1990. Nesse contexto, a EJA ainda não encontrou também o espaço para o atendimento ao direito à educação, constitucionalmente garantido, já que o Estado transferiu seu dever à sociedade civil.

### **2.3 A V CONITEA – ampliação dos debates sobre a EJA**

Por outro lado de acordo com os relatos de Soares (2002), a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFITEA)<sup>11</sup> foi um marco importante para a EJA, pois foi a partir dela que as discussões ampliaram-se e um maior diálogo e articulação em torno das questões da EJA se configuraram. Os movimentos sociais entre educadores nas universidades, organizações não-governamentais e municípios ampliaram debates com participação em fóruns regionais e nacionais em busca de novo olhar e significado para a EJA. De acordo com o documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) (2004)<sup>12</sup> que teve como organizadores Paiva, Machado e Ireland (2004, p.12),

A V CONFITEA inovou do ponto de vista das participações: delegações oficiais e representantes da sociedade civil privavam do mesmo espaço, quase sem barreiras. A voz de todos se fazia ouvir por igual nas discussões que levaram à formulação de uma Agenda para o Futuro da Educação de Adultos [...]. A experiência mais rica, todavia, na tessitura dessa teia, tem sido vivida nos movimentos internos do Brasil de 1996 para cá, com a constituição dos Fóruns de EJA.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CEB) nº 11/2000 que fundamenta a Resolução nº 1/2000 do Conselho Nacional de Educação, na opinião de Rummert (2002, p. 121) foi um importante documento, segundo ela, “embora marcado por limites político-ideológicos do momento em que foi elaborado, abriga enorme potencial de valorização dessa modalidade de ensino”. O referido documento que teve como relator Carlos

---

<sup>11</sup> A V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFITEA) ocorreu de 14 a 18 de julho de 1997 na cidade de Hamburgo na Alemanha.

<sup>12</sup> UNESCO 2004. Edição publicada pelo Escritório da UNESCO no Brasil.

Roberto Jamil Cury destaca as funções que são atribuídas hoje à EJA, quais sejam: a função reparadora que diz respeito à restauração do direito à escola; a função equalizadora, que possibilita, por meio do reingresso ao sistema de ensino, novas inserções no mundo do trabalho e na vida social e a função qualificadora que menciona a necessidade da educação permanente.

A reforma da Educação Profissional, por meio do Decreto nº 2.208/97, representou retrocesso e demonstração da posição secundária que a EJA ocupou no conjunto das políticas educacionais, sendo desqualificada no momento em que estabelece no Art. 3º, inciso I, quando trata da divisão dos níveis da educação profissional, que no nível básico a “qualificação, requalificação e reprofissionalização” profissional podem ser ofertados dissociados de qualquer escolaridade mínima, o que conduziu, à proliferação de cursos profissionais aligeirados. Na ‘divisão de tarefas’ entre os Ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego, este último, segundo Rummert (2007, p.33), “ofertou a educação profissional de nível básico, em geral com cursos instrumentais, de curta duração e desvinculados da escolaridade a uma parcela significativa da população das frações mais fragilizadas da classe trabalhadora”. Na opinião de Ventura (2008, p.117), essa oferta de cursos de curta duração, fragmentados, aligeirados e desvinculados da formação geral “desviou o foco do direito à educação de qualidade” e não contribuiu para a formação plena dos jovens e adultos.

O referido Decreto foi revogado pelo de nº 5.154/2004 que reconhece os diferentes projetos político-pedagógicos e estabelece a oferta da educação profissional nas formas: integrada ao ensino médio; concomitante ao ensino médio e subsequente ao ensino médio.

No rol das ações que garantem apenas a certificação sem preocupação com a formação de qualidade, no ano de 2002 é lançado o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), destinado às pessoas matriculadas ou não na escola que estão acima da faixa etária própria para cursar a Educação Básica e que ainda não concluíram essa etapa de escolarização. Seu objetivo é a certificação dessas pessoas em nível fundamental e médio.

O ENCCEJA assegura, assim, o que determina a LDBEN (9394/96), no Art. 38, § 1º Incisos I e II sobre atender aos jovens e adultos que não tiveram acesso à escolaridade em idade própria, sob a forma de exames. Esses exames permitem a aferição do conhecimento que o jovem e adulto acumularam em suas experiências de vida e em sua trajetória escolar e não escolar. Essas certificações além de propiciarem uma boa economia para o governo com a correção das distorções ocasionadas por políticas econômicas que promoveram desigualdades

sociais, restringindo o acesso e o direito à educação de qualidade e bens sociais a um grande contingente da população atendem, também, na verdade, às exigências do mercado e às estatísticas dos governos.

#### **2.4 As políticas para a EJA a partir de 2003 e a criação do PROEJA**

Em relação ao período entre 2003 e 2006 já no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, autores como Ventura (2008), Rummert (2007) e Di Pierro (2005), destacam que embora o discurso a favor da EJA tenha trazido melhores expectativas, na prática as ações não foram tão inovadoras como se esperava. Alguns programas foram propostos tanto pelo MEC por meio das Secretarias de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD)<sup>13</sup> e de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), como por outros ministérios como o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), o Ministério da Saúde (MS), em parceria com o Ministério da Defesa (MD), o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) e ainda pela Secretaria Nacional da Juventude. A crítica é feita em função do descontínuismo que a maioria dos programas representou. Segundo Ventura, isto ocorreu, por exemplo, em relação ao Plano Nacional de Qualificação (PNQ) do MTE, que foi modificado pelo Planfor o que representou, segundo ela, a permanência do programa, porém com menor recurso financeiro.

Em relação ao MEC, além do Programa Brasil Alfabetizado, que recebe como críticas a reedição dos programas de alfabetização anteriores e sua separação da educação básica já que não garante a educação continuada, a Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC) cria programas destinados à ampliação das oportunidades de formação profissional que acabam por contemplar uma parcela dos jovens e adultos, são eles: o Fazendo Escola; o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM); o Projeto Escola de Fábrica; o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) e, recentemente, numa articulação entre o Ministério de Educação com o Ministério do Trabalho e Emprego, esta Secretaria do MEC, por meio da Portaria Interministerial nº 1.082 de 20 de dezembro de 2009, implanta a Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Rede CERTIFIC).

---

<sup>13</sup> Secretaria do Ministério da Educação, criada em julho de 2004, com o objetivo de propor ações que venham reduzir as desigualdades sociais por meio da “participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação continuada”. (<http://portal.mec.gov.br> acessado em 26/01/10)

### 2.4.1 A criação do PROEJA

Tendo em vista que o presente estudo se detém na análise do acesso do jovem e adulto à formação profissional por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica (PROEJA), serão detalhados o seu surgimento e objetivos. Em 13 de junho de 2005, por meio da Portaria nº 2.080, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu, na rede federal, as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.

No dia 24 de junho de 2005, foi promulgado, também pelo MEC, o Decreto nº 5.478, que instituía, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos. No entanto, este Decreto foi revogado pelo de nº 5.840 de 13 de julho de 2006, pelo qual o programa passou a se chamar Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), ampliando sua articulação também com o ensino fundamental além do ensino médio como proposto inicialmente pelo de nº 5.478/2005, com o objetivo de promover a elevação da escolaridade do trabalhador. Também estabeleceu a ampliação do número de vagas a ser oferecido partindo de um percentual mínimo de 10% das vagas oferecidas para o ingresso na instituição no ano de 2006, tendo como referência o número de vagas oferecidas no ano anterior, devendo ser ampliado a partir do ano de 2007 e estabeleceu que a oferta articulada ao ensino médio, poderá ser integrada ou concomitante.

O PROEJA implantado na Rede Federal de Educação Profissional<sup>14</sup> nela incluídos os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) propõe-se a atender a demanda de jovens e adultos que buscam a escola na expectativa de inserção no mundo do trabalho e traz como fundamento “a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania” (BRASIL, 2007, p. 5).

O Programa, além dos cursos técnicos de nível médio integrados ao ensino médio na modalidade EJA, propõe também curso de pós-graduação *lato sensu* para docentes e gestores; constituição de núcleos de pesquisa objetivando a materialização de redes de colaboração

---

<sup>14</sup> A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a partir da Lei nº 11.892, passou a se constituir, além dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e os Centros Federais de Educação Tecnológica, pela Universidade Federal Tecnológica do Paraná e as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

acadêmica; qualificação de profissionais por meio de cursos de extensão; articulação com programas de pós-graduação em Educação para abertura de linhas de pesquisa nos campos de abrangência do PROEJA e produção de material educativo referencial para a elaboração de material didático.

Rummert (2007) ao analisar o PROEJA afirma que o programa não amplia de maneira plena as oportunidades de acesso dos jovens e adultos da classe trabalhadora à formação profissional já que não foram criadas novas vagas para os então alunos da EJA, mas dentro do quantitativo já oferecido pelas instituições foi garantido um percentual inicial dentre as já existentes. No caso dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET)<sup>15</sup>, as Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, destinam um quantitativo de 10% dentre as vagas existentes para o ensino regular, ao programa.

Outra crítica diz respeito à redução da carga horária máxima exigida para os cursos do PROEJA em relação aos cursos regularmente oferecidos. A carga horária daqueles cursos abaixo da carga horária mínima dos cursos regulares, pereniza o pensamento de que para a EJA o mínimo é o suficiente.

Também denuncia mais uma demonstração de submissão de programas educacionais aos interesses do mercado, quando chama a atenção para o fato de que a oferta do PROEJA, num momento posterior, é ampliada para além das instituições públicas e gratuitas, abrindo a possibilidade de oferecimento pelas instituições parceiras sem fins lucrativos e também, preferencialmente, pelo 'Sistema S'.

Por meio da Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008, ficam alterados dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de “[...] redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica”.

Numa extensa programação dentro da política de expansão da Rede Federal, no segundo mandato do presidente Lula, dentro das ações aqui citadas, outras que foram traçadas com o objetivo de ampliar as oportunidades de qualificação profissional voltadas para os jovens e adultos trabalhadores, estão: a Implantação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (CERTIFIC) para a certificação profissional de trabalhadores

---

<sup>15</sup> Naquele ano de 2005, ainda não existiam os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Somente a partir da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, os Centros Federais de Educação Tecnológica que quiseram e tiveram seus projetos aprovados foram transformados nos Institutos. Fato que permite a ampliação de vagas para o PROEJA no momento em que é ampliada a rede federal de Educação Profissional e Tecnológica.



com base na avaliação dos conhecimentos “não-formais” e elevação da escolaridade, além da ampliação do número de unidades de ensino com oferta pública de cursos profissionais. De acordo com Pereira<sup>16</sup> (2009), desde o início da expansão da Rede, até o final do ano de 2010, a previsão é de que 214 (duzentas e quatorze) novas unidades educativas sejam criadas. Segundo ele, o programa de expansão tem como meta duplicar a oferta da formação profissional pública e gratuita em todos os níveis até ano 2014.

O Programa Brasil Profissionalizado propõe oferecimento de cursos técnicos de nível médio por meio das secretarias estaduais com apoio financeiro e técnico do governo federal e o Programa Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec Brasil), para oferecimento de cursos técnicos de nível médio a distância.

Finalizando esta releitura histórica, é possível constatar o descaso com a escolarização das camadas empobrecidas da população brasileira, desde o início da colonização do país, em relação ao que, em cada etapa histórica da produção e do desenvolvimento da humanidade se veio desenhando. Há um número ainda bastante expressivo de trabalhadores que nos dias de hoje, em que os avanços científicos e tecnológicos chegaram a estágios de tal forma elevados e multiplicaram em muito as desigualdades sociais, continua à margem das oportunidades de acesso ao trabalho permanecendo em situação de extrema vulnerabilidade, fato este demonstrado por meio dos dados estatísticos<sup>17</sup> da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) 2009, que apresenta um percentual de 9,7% da população na faixa etária de 15 anos ou mais, como analfabeta funcional.

Não se pode, pois, desconsiderar as críticas já aqui apontadas dentre tantas outras, nem se deixar de perceber o quão difícil e longínquo está o tempo em que o direito à educação para todos, deixará de ser tema de debates para se constituir em realidade democrática tanto para jovens e adultos como para negros, indígenas e demais grupos discriminados.

---

<sup>16</sup> Diretor de Políticas da Secretaria de Educação Tecnológica do MEC

<sup>17</sup> Dados disponíveis em <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 18 de setembro de 2010.

## CAPÍTULO 3

### **3 A trajetória da Educação Profissional no Brasil e a presença da EJA no IF Fluminense**

Antes mesmo de trazer para este estudo uma abordagem sobre a formação profissional para jovens e adultos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IF Fluminense), julgou-se necessário destacar, ainda que de maneira breve, aspectos da história da educação profissional no Brasil, sobretudo os relacionados ao ensino técnico, de modo a contextualizar e conduzir as reflexões que o estudo deseja suscitar.

#### **3.1 A Educação Profissional no Brasil: breves considerações com ênfase na Rede de Escolas Federais**

A educação profissional no Brasil tem percorrido um caminho entrelaçado com interesses econômicos, em especial os relacionados aos processos de industrialização brasileira e aos políticos e tem se revelado como uma modalidade de ensino sobre a qual, por muito tempo, poucas produções foram realizadas. Hoje, já se observa que os espaços dos estudos e pesquisas sobre o ensino profissional vêm se ampliando, na medida em que, dentre outros fatores, as instituições de educação profissional, vem expandindo as suas atribuições ao longo do tempo as suas atribuições, especialmente com a mais recente criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). Desse modo, a Rede de Instituições Federais avançou na oferta de Ensino Superior (Tecnólogo, Bacharelado, Licenciatura e Pós-graduação) e no desenvolvimento da Pesquisa e Inovação. Dentre outros impactos, esse fato motivou que muitos profissionais tanto docentes quanto técnico-administrativos em educação dos IF buscassem aprofundar estudos e investissem em pesquisas que muito têm contribuído para a maior divulgação e compreensão da educação profissional e, ao mesmo tempo, qualificar as instituições para atender aos novos desafios e às novas atribuições.

A Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica<sup>18</sup>, de publicação semestral de iniciativa da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação com o objetivo de divulgar as produções científicas sobre essa modalidade de ensino, vem

---

<sup>18</sup> [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev\\_brasileira.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf)

demonstrando o crescimento dos estudos na área da Educação Profissional no Brasil. No entanto, de acordo com Manfredi (2003), o interesse da maioria que pesquisa o tema tem se dirigido para as políticas públicas mais amplas que têm relação direta com o destino dessas instituições e o sistema educacional brasileiro, embora a autora também considere que vêm crescendo os estudos sobre a inter-relação entre trabalho e educação. O presente estudo, sobre o acesso do jovem e adulto trabalhador à formação profissional, insere-se nas discussões políticas com ênfase naquelas que precisam ser aprofundadas no interior das instituições, com o respaldo do Estado, para que o direito a essa formação seja garantido a todos, especialmente ao jovem e adulto trabalhador.

A pouca dedicação, a que por algum tempo foi relegada esse estudo, segundo Cunha (2000a), possivelmente se relacionou ao fato de essa educação ter sido, historicamente, destinada à classe mais desfavorecida economicamente o que revela coerência com a dualidade que desde o início da história permeou a educação no Brasil. Segundo este autor, o olhar sobre a educação que tem seu foco no desenvolvimento das elites e no trabalho intelectual, em detrimento do manual, tende a minimizar a história do ensino voltado para a formação da força de trabalho mais diretamente ligada à produção manufatureira.

Conta De Masi (2000, p.15), que na sociedade grega o trabalho tinha uma “conotação estritamente física [...] quem trabalhava, isto é, suava, ou era um escravo ou era um cidadão de segunda classe. As atividades não-físicas (a política, o estudo, a poesia, a filosofia) eram ‘ociosas’, ou seja, expressões mentais, dignas somente dos cidadãos de primeira classe”.

No Brasil, no período de 1530 a 1822, num processo de colonização marcado pela exploração das riquezas naturais e uma economia baseada na atividade predominantemente extrativista e agro-exportadora, o trabalho manual extrativista e arcaico não necessitava de investimentos no desenvolvimento intelectual do trabalhador. A forma como se executava o trabalho era um marco fundamental na divisão da sociedade entre livres e escravos. Os escravos eram excluídos dos processos de educação. A educação, nesse período, destinada ao trabalhador, tinha como objetivos a aculturação, socialização e catequização. O público a que a educação se destinava era difuso, seu perfil era definido, como menciona Cunha (2000b, p.32), por

Indivíduos que eventualmente demonstrassem disposição para a aprendizagem, em termos tanto técnicos (força, habilidade, atenção) quanto sociais (lealdade ao senhor e ao seu capital, na forma das instalações, instrumentos de trabalho, matéria-prima, mercadorias e a conservação de si próprio, também capital).

Pode-se então considerar que os primeiros indícios de educação profissional datam do período jesuítico quando, segundo nos relata Manfredi (2003 p. 68), consolidaram-se “os primeiros núcleos de formação profissional, ou seja, as ‘escolas-oficinas’ de formação de artesãos e demais ofícios, durante o período colonial”.

O preconceito, segundo Cunha (2000a, p.90), em relação ao trabalho manual é fruto da situação ocupada na hierarquia social por quem o executava, sendo assim, “homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambiguidades de classificação social”. O ensino de ofícios, coerente com o pensamento elitizador da educação, se destinava aos órfãos e desvalidos que desenvolveriam o trabalho manual como artífices o que exigia pouca qualificação.

No Império, a educação profissional era ministrada nas academias militares, nos liceus de artes e ofícios e nas entidades de filantropia e se destinava a preparar mão-de-obra para a atividade manufatureira. O ensino de ofícios manufatureiros atendia especialmente às demandas de trabalho nos arsenais da Marinha, cujo modelo influenciou o ensino adotado pelas casas de educandos artífices, onde crianças e jovens em estado de extrema pobreza ficavam asilados. Nessas casas, além do ensino da leitura, da escrita e da aritmética, entre outros conhecimentos, aprendiam ofícios como os de tipografia, sapataria, tornearia, etc. De acordo com Manfredi (2002), após esta aprendizagem, os jovens permaneciam nos asilos a fim de pagar, com trabalho nas oficinas, os custos de sua aprendizagem, além de formar um pecúlio para eles próprios. Esses asilos ou casas eram mantidos pelo Estado.

Esta ‘excursão’ por este período da história da educação profissional no Brasil conduziu à constatação de que os adultos foram excluídos das propostas de formação porque esse adulto era aquele que com seu suor, com sua força física impulsionava a produção e, portanto, seu destino já estava definido. Tal constatação é possível quando se observa que o investimento ideológico e financeiro de cunho assistencialista que estava na base da educação profissional no Brasil era voltado para os filhos desses trabalhadores que, desvalidos, entregues à própria sorte, precisavam ser amparados, “educados” para se acostumarem ao trabalho e se afastarem do ócio e do abandono o que segundo a interpretação elitizadora, oportunizava a criminalidade. Fica assim reafirmado que, originariamente, esta modalidade de ensino foi pautada, tanto no caráter assistencialista, quanto no compromisso de adequar e preparar o trabalhador para sua inserção nas atividades que o modelo econômico da época poderia oportunizar.

Esse caráter que fundamentou a gênese da educação profissional se materializou, em 1906, com a criação das Escolas Profissionais e das primeiras escolas mantidas pelas

empresas ferroviárias sendo que a primeira delas foi a Escola Prática de Aprendizagens das Oficinas<sup>19</sup> que preparava seus operários, de forma assistemática, para atividades de manutenção dos equipamentos, veículos e instalações e, posteriormente, em 1909, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, para a formação, por meio do ensino prático, dos menores que quisessem aprender um ofício, além da manutenção do controle social pela disciplina e pelo trabalho.

Essas instituições, nos seus primeiros anos enfrentaram várias dificuldades e passaram por reformulações em relação à organização e ao ensino oferecido. No bojo das reformas propostas na década de 1920 para o ensino profissional técnico, regulamentou-se a criação de cursos noturnos para o público acima dos 16 anos, especialmente para os operários. Tem-se aqui, talvez, a primeira menção encontrada sobre oferecimento de cursos de formação profissional para jovens e adultos. Segundo Fonseca (1962, apud GOMES, 2006, p.178), “os cursos previam o ensino de desenho e o primário, com duas horas de duração, algo parecido com o que acontecia nos Estados Unidos e na Europa acerca da educação permanente de operários”. Também em 1920, de acordo com Cunha (2000), a ampliação da rede ferroviária, em São Paulo permitiu, nesse período, a centralização e sistematização do ensino de ofícios. No ano de 1924, nessa linha de aprendizagem sistemática é criada a Escola Profissional Mecânica no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, embrião da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

O ensino técnico profissional e industrial no Brasil é assim reconhecido, pela primeira vez, pela Constituição Brasileira de 1937. Neste ano, é assinada a Lei 378, que transforma algumas Escolas de Aprendizes Artífices em Liceus Industriais para a oferta de ensino profissional. Nesse período, ainda sob a herança do trabalho escravo, é forte o preconceito em relação ao ensino profissional. Para Fonseca (1962, apud GOMES, 2006, p. 28), “a abolição da escravatura e a instauração da República foram os dois fatores que influíram sobremaneira no desenvolvimento do ensino profissional no país”.

Com a passagem da atividade econômica centrada na atividade agroexportadora com prevalência do trabalho manual e a perda da hegemonia dos latifundiários cafeicultores para a atividade industrial; com a inserção da atividade mecânica; com o surgimento da burguesia industrial brasileira e a criação do polo urbano-industrial, decorre a necessidade de qualificação e diversificação da força de trabalho o que conduz à transformação, em 1942, dos

---

<sup>19</sup>De acordo com Cunha (2000, p.96) “fundada em 1906, no Rio de Janeiro, na Estrada de Ferro Central do Brasil”.

Liceus Industriais em Escolas Industriais ou Escolas Técnicas, que passam a oferecer a formação profissional equivalente ao ensino secundário ou grau médio. Essa transformação, segundo Cunha (2005, p.39), esteve de acordo com a Lei Orgânica<sup>20</sup> do ensino industrial, regulamentada pelo Decreto-lei nº 4.078, de 30 de janeiro de 1942. Segundo ele o ensino técnico industrial passa a fazer parte do rol de cursos oferecidos pelo Ministério da Educação e essa transformação ocorre tendo em vista que

Aumentou a procura por técnicos industriais em virtude da expansão da produção em certos setores da economia; cresceu a necessidade de racionalização do uso de recursos energéticos e de matérias-primas; procedeu-se à substituição de pessoal estrangeiro de alta qualificação; impôs-se a necessidade de formação de docentes para os cursos de aprendizagem; e, finalmente, mas não secundariamente, alunos e ex-alunos pressionaram pelo reconhecimento dos cursos existentes de modo a terem assegurados privilégios ocupacionais.

Ainda em Cunha (idem, p.40), a lei Orgânica divide o ensino profissional em dois ciclos. Na transformação, as escolas, de acordo com os ciclos, foram denominadas da seguinte forma: as que ofereciam apenas o 1º ciclo<sup>21</sup> passaram a se chamar Escolas Industriais, as que além do 1º ciclo ofereciam também o 2º ciclo<sup>22</sup>, receberam o nome de Escolas Técnicas. Os alunos formados no ensino técnico ficavam aptos a ingressar em um curso de ensino superior compatível com sua área de formação.

Também em 22 de janeiro de 1942, por meio do Decreto-Lei nº 4.048 é criado o SENAI, com o objetivo de acelerar o ritmo e incrementar o ensino de ofícios no país e, com isso, oferecer maior dinâmica à expansão produtivo-industrial. Esta nova organização seria capaz de atender a esses objetivos cujo papel, quando desempenhado pelo Estado, por meio da formação do trabalhador no ensino secundário profissionalizante, cobrava maior tempo em oferta ainda acanhada em relação às necessidades que emergiam do processo de industrialização do país à época.

Assim, surge o SENAI, organização destinada a desenvolver programas de aprendizagem profissional para menores empregados nas fábricas. De acordo com Cunha (2005), essa instituição tinha, no momento inicial de sua criação, como papel principal,

---

<sup>20</sup> Segundo Cunha (2005, p.40), “As ‘leis’ orgânicas decretadas a partir de 1942 redefiniram os currículos e as articulações entre cursos, ramos, ciclos e graus”. O sistema escolar fica organizado a partir da seguinte composição: ensino primário; ensino médio e ensino superior.

<sup>21</sup> Segundo Cunha (idem, p.37), “o 1º ciclo do ensino industrial compreendia o curso industrial básico, o curso de mestria, o curso artesanal e o curso de aprendizagem”.

<sup>22</sup> Segundo Cunha (idem, p. 39), “compreendia cursos técnicos com diferentes especialidades (mecânica, metalurgia, química, eletrotécnica, eletrônica e outras) e cursos pedagógicos”.

oferecer cursos para os empregados das indústrias ligadas à Confederação Nacional da Indústria. Mais adiante, com a inclusão de outros setores como transporte, comunicação e pesca, o SENAI amplia seu atendimento a outros trabalhadores. Esse modelo de atuação do SENAI caminhou, nesse período, ao lado da oferta de ensino secundário profissional voltado, principalmente, aos jovens filhos dos trabalhadores, oferecidos principalmente pelas instituições federais (Escolas Técnicas, Escolas Industriais, Colégios Agrícolas). Sobre esse período, pode-se observar a preocupação com a formação dos jovens filhos da classe trabalhadora e com o treinamento dos trabalhadores das empresas atendidas pelo SENAI. Aos demais adultos que não tiveram acesso à escola, a preocupação, conforme aqui apresentado no histórico da EJA, se limitava aos processos de alfabetização já que o atraso do país, nessa época, era associado à falta de instrução de seu povo.

O desenvolvimento das indústrias nas décadas de 1950 e 1960 suscitou investimentos na infraestrutura que lhes dava suporte, demandando formação de mão-de-obra capaz de impulsionar essa nova realidade. Nesse cenário econômico, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em Escolas Técnicas Federais por meio da Lei nº 3.552 de 16 de fevereiro de 1959 e, posteriormente, regulamentadas pelo Decreto nº 47.038 de 16 de novembro do mesmo ano que, segundo Pereira (2003, p.52), lhes concedeu “personalidade jurídica e autonomia didática, administrativa, técnica e financeira”. Cabia a elas a responsabilidade pela formação dos técnicos necessários ao processo de industrialização em curso.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (Lei nº 4024) equipara o ensino profissional ao ensino acadêmico. No ano de 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 5692/71) é imposto ao ensino de segundo grau o caráter profissional. Essa profissionalização compulsória em plena ditadura buscou atender à política de aceleração do crescimento econômico do país que demandou a formação em massa de mão-de-obra técnica: houve uma grande procura de candidatos aos cursos técnicos e incentivos à implantação de novos cursos nas Escolas Técnicas Federais.

A educação profissional, numa perspectiva de viés político esteve presente nos debates pela constituinte na década de 1980, trazendo a discussão sobre politécnica. Na análise de Frigotto (2006, p.39-40), a discussão era política e ideológica com o objetivo de atender ao mercado. Segundo o autor,

Os aparelhos de hegemonia vinculados ao capital reclamavam mudanças na educação, sob o argumento das mudanças tecnológicas, centrando seu foco, todavia, na concepção de educação polivalente para um trabalhador multifuncional, adaptado, subserviente ao mercado.

Na defesa da politecnia<sup>23</sup>, Saviani (2007, p.161) apresenta crítica ao ensino profissional de nível médio. Argumenta que não se trata de reproduzir na escola os processos e as transformações que ocorrem no mundo do trabalho submetendo-se aos seus ditames, mas de “propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos”.

No aspecto político, no interior das escolas técnicas da rede federal, crescem os reclames por eleições para seus dirigentes que, ainda segundo Frigotto (2006, p.41), possibilitaram “a ascensão à direção das escolas de professores engajados na luta política pela redemocratização”. Diz ainda o autor que, no plano educativo, novas abordagens que rompessem com o tecnicismo e a subjugação ao economicismo na rede contribuíram para a ampliação dos debates por maior democratização no ensino profissional. Destaca que esse processo para a democratização foi intenso na Escola Técnica Federal de Campos que se destacou como primeira a romper com uma direção que “se mantinha no poder a mais de uma década”.

Em 1986, José Sarney, então Presidente do Brasil, cria o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), com o objetivo de valorizar a educação profissional e de expandir para o interior do país o ensino técnico já que as Escolas Técnicas Federais, na sua maioria, estavam localizadas nas capitais. Esse programa tinha como meta a construção de duzentas escolas técnicas, no entanto, segundo Ramos (2006), ele resultou na criação de 11 Unidades de Ensino Descentralizadas (UNED) e o quantitativo de instituições, segundo o projeto original (PROTEC), não passou de 37.

Sobre esses programas de expansão e melhoria do ensino técnico, tem-se a crítica de Frigotto, Ciavatta e Magalhães (2006, p.139), para quem

O exame dos parcos e sucintos documentos que tratam do programa de Expansão do Ensino Técnico (exposições de motivos e relatórios técnicos) e os dados empíricos que analisamos nos indicam que esse programa revela, ao mesmo tempo:

a) uma nítida visão produtivista da educação, uma visão dual e fragmentária, reduzindo o papel das escolas técnicas a uma adaptabilidade ao ‘mercado de trabalho’ e ao sistema produtivo. Como adesivo, aparece colado a um discurso humanista genérico do valor do trabalho;

---

<sup>23</sup> Para fundamentar sua defesa, Saviani (2007, p.161) define politecnia como “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna”.



- b) que o programa de expansão e melhoria inscreve-se numa perspectiva neoliberal de organização econômica, política e social e, enquanto tal, funda-se em pressupostos falsos e de consequências profundas para a sociedade, no plano interno e em sua relação com o mundo desenvolvido. Na mesma óptica situa-se hoje em termos de concepção e proposta de 'Educação Tecnológica';
- c) que o programa se desenvolve numa conjuntura, em que o golpe militar e seu projeto econômico-social encontram-se em crise, e instaura-se um processo de redemocratização da sociedade. No seio do próprio aparelho de Estado, o horizonte das concepções educacionais e das políticas públicas indicavam diferenças profundas.

As profundas transformações ocorridas nos modos de produção que alteraram intensamente a economia mundial advindas dos avanços científicos, especialmente nas áreas da microeletrônica e da teleinformática, aceleraram o processo de globalização; ampliaram as possibilidades da rápida circulação das informações e passaram a exigir também a formação de engenheiros de operação e tecnólogos, além dos técnicos. Soma-se a isso, uma conjuntura nacional marcada, à época, pela deliberação do Governo Militar de apontar para a continuidade do crescimento econômico, quando sinais claros apontavam para uma crise, que se avizinhava e que se confirmou em 1979. Neste cenário, no ano de 1978, três escolas da Rede de Escolas Técnicas Federais: a do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e, agora, em 1994, por meio da Lei nº 8948 de 08 de dezembro de 1994, ficou estabelecida a transformação gradativa das demais escolas técnicas em CEFET. Segundo Pereira (2003, p.67), esses Centros, voltam-se

não só para a formação de técnicos, mas também de engenheiros industriais e tecnólogos, ocupando-se ainda da pós-graduação lato e *stricto-sensu*, da pesquisa aplicada e da formação de professores para as disciplinas de formação profissional dos cursos técnicos, inicialmente.

O que se propõe, com a transformação das Escolas Técnicas em CEFET, de acordo com Pereira (*idem*), é ainda “uma reforma dos currículos técnicos, considerando que as características dos cursos não atendiam mais às exigências do mundo produtivo”.

A educação profissional assumiu o compromisso legal e formal com o desenvolvimento do país tendo em vista que essa função ficou estabelecida tanto na Constituição Federal de 1988 no Art 216, III, que inclui as criações científicas, artísticas e tecnológicas como constitutivos do patrimônio cultural brasileiro; no § 2º do Art. 218, quando define que “a pesquisa tecnológica voltar-se-á preponderantemente para a solução dos problemas brasileiros e para o desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional” e, também na LDBEN nº

9394/96 ao dedicar uma Seção (IV-A) para tratar da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no país.

Os anos de 1990, marcados pela submissão econômica a organismos internacionais - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), Banco Mundial (BIRD), Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) – entre outros, foram um importante marco temporal na análise que aqui se propõe, exatamente porque a participação de tais organismos teve reflexos profundos nas políticas educacionais e sociais já que foram eles os idealizadores teóricos responsáveis pela definição das diretrizes para as reformas de Estado, com reflexos nessas políticas.

No âmbito da educação profissional propõe-se uma reforma para o ensino médio e técnico que, segundo Ney (2006), justificava-se, dentre outros fatores, pela alegação da necessidade da ampliação do ensino médio; pela necessidade da adequação do ensino técnico aos novos perfis exigidos pelo mercado de trabalho; pela necessidade de uma formação mais flexível que se complementaria por meio da educação continuada do trabalhador (aprender a aprender); pela necessidade de elevação de sua escolaridade de modo a permitir-lhe inserir-se no mercado, agora estruturado com base nas inovações tecnológicas e novos processos produtivos e pelo custo elevado das escolas técnicas que preparavam os alunos oriundos da elite para o vestibular, deixando os laboratórios e oficinas subutilizadas.

Para Ramos (2006, p.288) a transformação das Escolas Técnicas em CEFET, com a possibilidade de implantação do Ensino Superior, foi uma estratégia da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação para o fortalecimento dessas instituições, dificultando “as tentativas de ‘estadualização’, ‘senaização<sup>24</sup>’ ou ‘privatização’” para garantir sua manutenção na rede federal de ensino.

Destaca-se, no final dos anos de 1990, a promulgação do Decreto nº 2208 de 17 de abril de 1997, no governo do sociólogo Fernando Henrique Cardoso, que rompe com a integração da formação geral com a formação profissional. O decreto regulamentou o § 2º do Art.36 e os Arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e definiu três níveis de educação profissional: o nível básico destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; o nível técnico que oferecia a habilitação

---

<sup>24</sup>A configuração dada pelo Decreto nº 2.208/97 que separa a formação geral da formação profissional instituindo os níveis: básico, técnico e tecnológico, incentiva à oferta de qualificação e “retreinamento de trabalhadores” por meio de cursos modulares de curta duração. A esse modelo de oferta, Cunha (2000, p.55-56) chama de “senaização” já que segundo ele, “É aqui que se enquadram os cursos de aprendizagem do SENAI, assim como cursos mais breves que a instituição ministra, e, também, os cursos que as escolas técnicas da rede federal foram instadas oferecer, atuando na área típica daquela instituição patronal”.

profissional a alunos matriculados ou egressos de ensino médio e o nível tecnológico que correspondeu aos cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. O decreto alterou a estrutura pedagógica e curricular de formação profissional até então adotada pelas instituições da rede federal incorporando a noção de competência trazida pela Lei 9304/96 que traduziu os interesses do capital e representou, no aspecto político-pedagógico, um retrocesso ao tecnicismo e à formação fragmentada e submissa ao imediatismo do mercado.

A respeito da separação entre formação geral e formação profissional muitas são as críticas veementes dos teóricos dentre eles Cunha (1996), que argumenta que ao projetar, construir, criar e decidir, o homem não o faz utilizando-se apenas de uma parte dele, e sim, agindo integralmente.

Objetivando-se a concretização das reformas propostas no Decreto 2208/97 cria-se, ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) em parceria com o Ministério do Trabalho. Esse programa era direcionado para o financiamento de obras e equipamentos. O que se pretendia era alinhar os currículos e cursos às necessidades do mundo do trabalho; oferecer qualificação, reciclagem e reprofissionalização de trabalhadores, independente do nível de escolaridade e proporcionar formação e habilitação técnica de nível médio e tecnólogo a jovens e adultos. Uma das condições para aprovação dos projetos era assumir o compromisso de extinção do ensino médio em cinco anos. Ao que algumas escolas, da rede federal de educação profissional, mesmo aderindo ao PROEP, ainda que em sua fase inicial, resistiram e buscaram formas para a não redução. Também essas escolas buscaram outros expedientes para minimizar os efeitos dessas políticas. A concomitância interna e externa<sup>25</sup>, por exemplo, foram caminhos encontrados para diminuir os efeitos da cisão entre formação geral e formação profissional.

No CEFET Campos, como forma de manter a oferta de uma educação profissional pautada na reflexão homem- trabalho- tecnologia, optou-se pelo exercício do que era possível em meio ao que estava determinado pela política da época para a educação profissional com o

---

<sup>25</sup> Tanto a concomitância interna como a externa foram mecanismos adotados pelo CEFET Campos e, ainda utilizados pelo Instituto Federal Fluminense no *campus* Campos-Centro, como alternativas de ingresso. Pela concomitância interna, os estudantes do ensino médio do CEFET Campos, aprovados na 1ª série desse nível de ensino, podem concorrer às vagas nos cursos técnicos oferecidos pela Instituição, tendo como critério para ocupar as vagas oferecidas, o coeficiente de rendimento obtido nos três primeiros bimestre da série. A concomitância externa, por sua vez, é a oportunidade oferecida a estudantes das redes públicas estaduais e municipais de ingressarem nos cursos técnicos oferecidos pelo então CEFET Campos, hoje IF Fluminense, após conclusão da 2ª série do ensino médio, mediante prova e critérios específicos. Em ambos os mecanismos, os estudantes só recebem seus certificados de técnicos de nível médio, após conclusão do técnico e do ensino médio cursados nas suas respectivas escolas.

Decreto 2208/97. A instituição aprofunda, então, o trabalho na direção dos segmentos de menor renda, por meio de ações tais como: parceria com as redes municipais e estaduais, pelas quais foi possível oportunizar aos filhos dos trabalhadores a formação profissional por meio do ingresso nos cursos técnicos na chamada concomitância externa. Por esse mecanismo, os alunos do ensino médio das redes públicas ingressavam por processo seletivo especial, no meio do ano letivo, para cursarem o ensino técnico no CEFET Campos, ao mesmo tempo em que permaneciam nas suas escolas de origem para prosseguirem na formação geral. Essa ação se estendeu também para a educação de Jovens e Adultos em todos os seus formatos, o que abriu a possibilidade, ainda que pequena, de os sujeitos da EJA obterem sua formação profissional numa escola pública, gratuita e de qualidade reconhecida na comunidade onde está inserida.

Além da parceria estabelecida entre as redes públicas para oferta do curso técnico de nível médio aos seus estudantes, o CEFET Campos favoreceu, também, a capacitação de professores dessas redes, especialmente nas disciplinas de Física, Química e Matemática, que constituíam-se em grandes dificuldades que a rede estadual, por exemplo, encontrava em seus quadros, o que resultava na emissão de históricos escolares aos estudantes, com aprovação nessas disciplinas embora as aulas não tivessem sido ministradas pela falta do professor o que obrigava a escola a promover a aprovação desses estudantes.

Na opinião de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.1088), o governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva, iniciado em 2002, apresentou, em relação às expectativas no campo das mudanças na educação, “um percurso controvertido entre as lutas da sociedade, as propostas de governo e as ações e omissões no exercício do poder”. Com o compromisso de desfazer distorções do governo anterior, inicia sua gestão com a missão de revogar o Decreto 2208/97e, em 23 de julho de 2004 o Decreto 2208/97 é revogado pelo de nº 5154/2004. Em relação ao anterior, este apenas abre a possibilidade da articulação entre o ensino médio e a educação profissional de nível médio e assim, define que estes poderão ser ofertados na forma integrada, na forma concomitante ou subsequente<sup>26</sup>.

No entanto, ainda segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (idem, p.1090), ao invés de políticas, o que se propôs foram “programas focais e contingentes” aqui se referindo aos

---

<sup>26</sup> De acordo com o Decreto nº 5154/2004, o ensino profissional de nível médio poderá ser ofertado: (i) de forma integrada: para aqueles que concluíram o nível fundamental e que desejam a formação técnica de nível médio, realizada na mesma instituição de ensino e com matrícula única; (ii) de forma concomitante: para aqueles que concluíram o nível fundamental ou estejam cursando o ensino médio e que desejam formação profissional do mesmo nível, com matrícula para cada modalidade de ensino. O curso poderá ocorrer na mesma instituição; em instituições distintas ou em instituições conveniadas. Por último (iii) de forma sequencial, oferecida para aqueles que já concluíram o ensino médio. (BRASIL, 2004)

programas: Escola de Fábrica; Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e ao Programa de Integração da Educação Profissional com o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), hoje denominado Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

A Escola de Fábrica previa parceria do público com o privado para a formação profissional de jovens entre 16 e 24 anos, pertencentes às famílias com renda *per capita* de até um salário mínimo, matriculados na Educação Básica.

O PROJOVEM criado pela Lei 11.129, de 30 de junho de 2005, alterado com nova disposição por meio da Lei 11.692, de 10 de junho de 2008, tem como finalidade promover o reingresso à vida escolar e promover a qualificação profissional dos jovens com idades entre 15 e 29 anos.

Em 2005, com o objetivo de ampliar a oferta da educação profissional para alunos jovens e adultos, com história escolar marcada por interrupções, é criado o PROEJA. Neste programa ficou estabelecido que, em 2006, 10% das vagas oferecidas no processo de ingresso de 2005 para os CEFET, seriam destinadas ao ensino médio integrado à educação profissional destinada a jovens acima de 18 anos e a adultos que tivessem cursado apenas o ensino fundamental.

O Decreto 6.302 de dezembro de 2007 cria o Programa Brasil Profissionalizado alicerçado e apoiado no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Este Plano garante assistência financeira para construção e melhoria dos espaços físicos das escolas, tais como, construção de laboratórios e bibliotecas; formação de professores, pessoal técnico e gestores. Tem como objetivo também fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica.

Em 16 de julho de 2008 é promulgada a Lei nº 11.741 que

Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. (BRASIL, 2008)

É oportuno observar que, a partir desse expediente legal, de acordo com o §3º do Art. 37, a articulação da EJA com a Educação Profissional se fortalece e ganha a condição de preferencial: “A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento” .

A Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada - Rede CERTIFIC , resultante da ação conjunta entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e Emprego é criada pela Portaria Interministerial nº 1.087 de 20 de novembro de 2009 e está voltada para os jovens e adultos trabalhadores que estão em busca da certificação dos saberes construídos nos processos de educação formal e não formal e formação inicial e continuada . Este programa, diferente do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) que desobriga, para exame de certificação, que o candidato esteja matriculado na escola formal, vincula e incentiva a formação continuada por meio da oferta da formação geral, estabelecendo parcerias com a rede pública para onde serão encaminhados os candidatos que não concluíram ou não tiveram acesso à formação geral.

Além desses programas, está em desenvolvimento uma política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica que hoje oferece cursos técnicos concomitantes ou integrados ao ensino médio, superiores de tecnologia, licenciaturas, mestrado e doutorado. Conforme anúncio da Secretaria de Educação Tecnológica do MEC (SETEC-MEC), a projeção de aumento das unidades educativas até o final de 2010, é de 214 escolas e, com isso, amplia para 500.000 a oferta de formação profissional pública e gratuita.

Com a promulgação da Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, fica instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criam-se os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Esses Institutos, conforme o Parágrafo Único do Art. 1º e o Art. 2º, possuem autonomia administrativa, patrimonial, financeira , didático-pedagógica e disciplinar e oferecem educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi e são especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino<sup>27</sup>. Fica assim estabelecida, de maneira efetiva, a oferta do ensino para jovens e adultos na rede federal de ensino.

### **3.2 A Educação de Jovens e Adultos no IF Fluminense**

Com o propósito de interligar a história da Educação Profissional no Brasil, com a história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IF Fluminense), reportou-se ao início do século XX, quando em 1906, no conjunto das Escolas Profissionais criadas pelo Decreto nº 787 de 11 de setembro do mesmo ano, pelo então Presidente do Estado do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha, estava a Escola

---

<sup>27</sup> [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007/2008/lei/11892.htm), acesso em 19/05/2010

de Campos. Essas escolas se propunham a oferecer o ensino de ofícios que se destinava aos desafortunados e, segundo Gomes (2006, p.29), “tinham obrigatoriedade da existência de um curso noturno de primeiras letras”. No entanto, ao longo das três primeiras décadas de existência, enfrentaram dificuldades não só devido ao despreparo dos professores; a precária infraestrutura e maquinários e a inexistência de programas nacionais de ensino bem definidos, já que estes eram propostos pelas próprias escolas, mas principalmente pela inexistência da “obrigatoriedade” da frequência ao ensino, o que resultou num grande número de abandonos.

Em 1909, no rol das dezenove Escolas de Aprendizes Artífices criadas em várias capitais brasileiras, como exceção, estava a escola de Campos, localizada no interior do Estado do Rio de Janeiro. Segundo os relatos de Gomes (2006), em função de desacordos políticos, Alfredo Backer, então Presidente do Estado do Rio de Janeiro, não favoreceu a instalação da escola na capital do estado e, então, a Câmara Municipal de Campos atende ao pleito de Nilo Peçanha favorável ao estabelecimento dessa escola neste município.

O objetivo dessas escolas não era apenas o de qualificar para o trabalho, mas de acordo com Pereira (2003, p.5), associava-se ao controle social dos “filhos das classes proletárias, apreendidos como potenciais elementos adquirentes de vícios e hábitos nocivos à sociedade e à construção da nação”. Portanto, embora estivesse prevista, como finalidade, a formação dos menores por meio de ensino prático e conhecimentos específicos para um ofício, o ensino não tinha como centralidade apenas a formação profissional necessária ao desenvolvimento do país e sim, principalmente, tirá-los da ociosidade já que seus pais, presos ao trabalho, os abandonavam à própria sorte. É importante também destacar que, naquele período, o que se pretendia era qualificar os meninos para trabalhos artesanais, ou até, para as técnicas mecânicas já que as atividades industriais da época, baseadas no artesanato e na manufatura, não exigiam nível de conhecimentos teórico-científicos e o ensino primário bastava às classes populares.

Na implantação das escolas muitas foram as dificuldades, tanto de infraestrutura como em relação ao despreparo dos docentes, além do grande número de evasão dos alunos. Na escola de Campos dos Goytacazes, segundo Gomes (2006, p.38) “caiu de 521 para 327 alunos matriculados, uma significativa redução de 37%”. Na reformulação proposta à época incluiu-se a oferta de cursos noturnos para os jovens a partir dos dezesseis anos principalmente para os operários.

Segundo Gomes (idem), a Escola Aprendizes Artífices de Campos no ano de 1924 destacou-se, em relação às outras escolas do país, pelo número de alunos matriculados no

diurno. No entanto, no período compreendido entre 1918 e 1928, a frequência noturna, nesta escola, foi a mais expressiva dentre todas as demais.

Os anos de 1930 trazem novas exigências transformando a preocupação de amparo e de controle social ofertados aos menores filhos dos operários deixados à própria sorte sujeitos à criminalidade e desamparo, oferecendo-lhes um ensino baseado na atividade artesanal e manufatureira, para objetivar a preparação da mão-de-obra formada em base científica exigida, com conhecimentos especializados formada em base científica exigida para atender à implantação e fortalecimento da infraestrutura das indústrias de base. A formação de profissionais técnicos que pudessem fazer a intermediação entre os operários e os engenheiros constituiu-se no papel das escolas profissionais técnicas.

A crescente demanda da economia por mão-de-obra qualificada justifica a transformação das Escolas Aprendizes Artífices em Escolas Industriais e Técnicas por meio da Lei Orgânica do Ensino Industrial criada em 1942. Novos cursos surgem na Escola Técnica Federal de Campos no transcurso dos anos de 1960 e são eles, os cursos de edificações, eletrotécnica e mecânica de máquinas<sup>28</sup>.

Pode-se observar que até a década de 1930, tinha-se a presença de alunos menores da camada mais pobre da sociedade em uma escola criada com preocupação mais evidente com o caráter assistencialista do que formativo para o trabalho; oferecendo cursos em oficina com poucas bases científicas.

A presença do jovem foi ampliada à medida que o desenvolvimento econômico industrial exigiu, sobremaneira, mão-de-obra mais qualificada para operar as máquinas e impulsionar a infraestrutura necessária ao funcionamento das indústrias que nasciam.

Segundo Pereira (2003 p.33)

Com o tempo, e dada a necessidade da elevação da capacidade das forças produtivas, o Estado é compelido a assumir e difundir uma concepção positiva sobre o ensino profissionalizante, na medida que se torna fundamental ampliar o índice de interessados em uma formação técnica com vistas a atender às demandas do sistema produtivo.

No governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), que no bojo de uma política “desenvolvimentista” e no intuito de privilegiar e dar suporte ao crescimento industrial, em termos da formação da mão-de-obra que se fazia necessária, criaram-se, em 1959, as Escolas Técnicas Federais (ETF), dentre elas a ETF de Campos.

---

<sup>28</sup> Informações contidas no site oficial do Instituto Federal Fluminense – [www.iff.edu.br/institucional/historico](http://www.iff.edu.br/institucional/historico), acesso em 13 de maio de 2010.



A obrigatoriedade consignada pela Lei 5692/71, de formação profissional no segundo grau, obriga a oferta de cursos profissionalizantes para os jovens e tem-se, então, a presença maciça do jovem nesta modalidade de ensino. Ainda assim, não é esse o jovem a que a EJA se refere já que estes estão seguindo o curso natural de sua escolaridade. Não se evidencia, neste caso, ainda, a preocupação de oportunizar profissionalização e conhecimento científico necessário ao trabalho para aqueles que por diversas razões, dentre elas o ingresso precoce no trabalho e os repetidos fracassos no desempenho escolar, evadiram da escola regular.

Também, a industrialização crescente, a descoberta dos poços de petróleo na bacia de Campos em 1974, a queda na qualidade do ensino oferecido pelas demais escolas públicas faz com que a ETF de Campos ganhe novo impulso e procura de seus cursos pela classe média cresce já que esta escola passa a representar o caminho para o ingresso, principalmente na indústria do petróleo. Além também do fato de que esta escola já despontava, na comunidade, como uma instituição cujo ensino era de qualidade reconhecida tendo em vista a inserção de seus egressos no mercado de trabalho, especialmente na indústria do petróleo.

Os avanços científicos e tecnológicos que impuseram novas formas de produção e de trabalho, e a conjuntura delineada pela Reforma da Educação Profissional da segunda metade dos anos de 1990 podem ser consideradas para explicar a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), processo que ocorreu na Escola de Campos em 1998. A procura pelos cursos oferecidos pelo CEFET Campos foi crescente tanto nos cursos diurnos quanto no noturno, sendo que a escola foi, por muito tempo, uma das que atendia ao maior número de alunos neste turno. Cada vez mais aumenta a procura de candidatos à formação profissional no CEFET Campos, os processos de ingresso são altamente concorridos, não só por jovens da cidade de Campos, mas por toda região norte e noroeste fluminense, região dos lagos, sul do Estado do Espírito Santo e Municípios limítrofes do Estado de Minas Gerais. Na mesma proporção, aumenta a disputa pelas vagas nos cursos oferecidos e a procura pela classe média também se amplia. Esforços sempre foram despendidos no sentido de priorizar o acesso do aluno da classe trabalhadora aos cursos oferecidos pelo CEFET Campos. Nos seus processos de ingresso, o candidato trabalhador, até hoje, tem pontuação adicional quando concorre a uma vaga nos cursos noturnos desde que comprove sua situação de trabalho. Isso autoriza a considerar que, mesmo sem a consciência de que estes alunos constituíam sujeitos com semelhança de perfil ao daquele traçado pela EJA, a sua presença já se fazia, ainda que de forma tímida nesta Instituição de formação profissional.

Efetivamente, no entanto, o atendimento voltado para o jovem e adulto de trajetória escolar descontínua ou em situação de analfabetismo, surge, não pela via dos departamentos diretamente responsáveis pelo ensino, nem por dispositivos legais, mas é no então denominado Departamento de Recursos Humanos que se inicia o do trabalho com jovens e adultos, com o objetivo do resgate de sua escolaridade. Hoje, no IF Fluminense, a oferta de EJA caminha para a verticalização do ensino e para a oferta da educação continuada. Compõe uma Diretoria sistêmica ligada à Pro-Reitoria de Ensino, estendendo-se por todos os *campi*.

O *campus* Campos-Centro oferece a Alfabetização e Letramento até o 5º ano, construído e desenvolvido pelo IF Fluminense, curso presencial com ênfase no desenvolvimento social que utiliza a pedagogia de projetos e oficinas de desenvolvimento; o Núcleo Avançado do Centro de Estudos Supletivos (NACES/IF Fluminense), em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Rio e Janeiro, oferece ensino semi-presencial e modular e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA). Dentro deste Programa de governo, o IF Fluminense oferece o curso técnico integrado ao ensino médio para jovens e adultos, com habilitação em Eletrotécnica e Eletrônica; curso de pós-graduação *lato-sensu* para professores da rede pública cujas produções são publicadas anualmente. Os demais *campi* oferecem cursos técnicos integrados ao ensino médio para jovens e adultos nas áreas de Eletrotécnica (*campus* Itaperuna); Eletrônica e Meio Ambiente (*campus* Campos-Guarus); curso de Pós-graduação *lato-sensu* para professores da rede pública em todos os *campi*; o PROEJA-FIC (educação inicial e continuada: Ensino Fundamental articulado com a Qualificação Profissional em parceria com as Secretarias Municipais de Educação) nos *campi*: Bom Jesus e Cabo Frio e curso de qualificação profissional articulado ao ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos na área de Caldeiraria (*campus* Macaé)

Neste estudo optou-se pelo recorte geossocial do *Campus* Campos-Centro por ser uma Instituição centenária, com uma experiência construída de longa data com a modalidade EJA.

### **3.2.1 O Núcleo Avançado do Centro de Estudos Supletivos (NACES/IF Fluminense)**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem seu embrião na Escola Técnica Federal de Campos (ETFC), hoje Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Fluminense (IF Fluminense), numa ação do Departamento de Recursos Humanos (DRH), da então Escola Técnica Federal (ETFC), a partir de 1995, compondo o projeto “Qualidade de Vida no Trabalho” para os servidores que quisessem concluir a escolaridade nas etapas: Fundamental

e Médio, intitulado “Projeto Crescer”, ainda na perspectiva do resgate da escolaridade. Naquele momento, não se vislumbrava adentrar nas discussões e na efetivação de oferta sistemática para essa modalidade de ensino. Não constituía missão e finalidade das escolas da rede, ainda, a oferta e certificação do Ensino Fundamental em nenhuma modalidade, nem mesmo na EJA.

Por meio do Centro de Estudos Supletivos da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro obteve-se o material didático (módulos), a acessória de uma professora daquela rede encarregada das matrículas, do “tráfego<sup>29</sup>” e da avaliação. Aplicou-se a metodologia do ensino supletivo: individualizado, semi-presencial, com atendimento para tirar dúvidas e avaliação do conhecimento. O atendimento aos servidores/cursistas para tirar dúvidas era feito, na sua maioria, por professores que eram servidores da ETF de Campos que exerciam funções técnico-administrativas com formação em licenciatura. Naquele momento, por meio dos registros encontrados, consta que efetivaram matrícula no projeto 34 (trinta e quatro) servidores, dos quais, 21 (vinte e um) desistiram; 03 (três) concluíram o Ensino de 1º Grau; 03 (três) o Ensino de 2º Grau; 06 (seis) o Ensino Médio já no Núcleo Avançado do Centro de Estudos Supletivos no CEFET Campos e 01 (um) concluiu por meio do “Provão” da Rede Estadual do Rio de Janeiro. Dois desses alunos hoje já possuem pós-graduação *lato-sensu*.

As demandas foram se expandindo para os parentes dos servidores e para a comunidade em geral que passou a buscar o ensino supletivo nesta Instituição. Devido à crescente demanda e à necessidade de ampliação do atendimento, numa gestão preocupada com a democratização do acesso da classe trabalhadora à formação, a partir de 2001, o projeto dá lugar a um programa de escolarização e oportunidade de conclusão de estudos por meio do ensino supletivo aos jovens e adultos que nele quisessem ingressar. Foi então firmada parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro e do Centro de Estudos Supletivos (CES), Processo nº 03/5069/2001 e o então CEFET Campos passou a oferecer o Ensino Supletivo como Núcleo Avançado do Centro de Estudos Supletivos (NACES/CEFET). Por meio dessa parceria a modalidade de ensino supletivo amplia sua oferta para toda a comunidade.

O NACES/CEFET, hoje NACES/IF Fluminense, oferece além do ensino supletivo semi-presencial cursos de informática presencial, plantões tira-dúvidas, projetos para enriquecimento pedagógico, “aulões” das diferentes disciplinas e oficinas para reforço escolar e revisional. Embora suas matrículas sigam os trâmites do que determina o CES, sejam

---

<sup>29</sup> Encaminhamento dos alunos para a Avaliação

contadas no quantitativo daquela instituição e exista uma parceria, esses alunos usufruem os mesmos direitos e acessos dos alunos dos demais cursos oferecidos pela Instituição. Não existe processo seletivo nem qualquer outra forma de exame para matrícula desses alunos. A certificação dos estudantes do Ensino Supletivo NACES/IF Fluminense fica a cargo da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro por meio do Centro de Estudos Supletivos. Desde sua transformação de Projeto Crescer em NACES, em 2001, até a presente data, o NACES favoreceu para 3.237 jovens e adultos a retomada ou prosseguimento de estudos. Do ano de 2004 até março de 2010<sup>30</sup>, tem-se o registro de 2.751 conclusões somando-se às conclusões integrais ou parciais.

O NACES/IF Fluminense desenvolve suas atividades com professores avaliadores e de disciplinas do IFF, além de monitores dos Cursos de Licenciatura, bolsistas do Programa de Bolsa de Trabalho e bolsista do Programa Inclusão da Pessoa Deficiente no Mundo do Trabalho criado em 2001, pela então Gerência de Desenvolvimento de Recursos Humanos (GDRH), hoje Diretoria de Gestão de Pessoas. Do corpo de profissionais que atuam no NACES/IF Fluminense: 05 (cinco) são professores do IF Fluminense, 01 (uma) é professora do CES, 03 (três) são professores aposentados do IF Fluminense, 01 (uma) é servidora administrativa do CES e 01 é servidora técnico-administrativa em educação do IF Fluminense.

Os alunos do NACES/IF Fluminense, como os demais alunos da Instituição têm acesso aos espaços educativos como biblioteca, laboratórios e ‘micródomos’; também recebem merenda escolar e atendimento no Núcleo de Trabalho Social com encaminhamento para tratamento médico e odontológico e bolsa de trabalho. Esses estudantes são registrados no Sistema Q-Acadêmico do IF Fluminense<sup>31</sup> e recebem carteira de estudante. Até aqui têm participado dos processos eleitorais promovidos na Instituição tanto para diretor geral, quando CEFET Campos, quanto para formação de Conselhos como demonstração da valorização do espaço público democrático para todos aqueles que convivem e fazem a história do IF Fluminense.

O NACES-IF Fluminense, no ano de 2009, conforme análise de documentos realizada em março de 2010, matriculou 302 alunos no Ensino Médio e 141 alunos no Ensino Fundamental. Desses alunos matriculados no ano de 2009, 38 (trinta e oito) concluíram o Ensino Médio e 21 (vinte e um), o Ensino Fundamental. Dos alunos concluintes do Ensino

---

<sup>30</sup> Não tivemos acesso aos registros anteriores ao ano de 2004.

<sup>31</sup> Sistema utilizado pelo setor de Registro Acadêmico do IF Fluminense

Fundamental 10 (dez) dos que informaram, foram aprovados para o PROEJA do IF Fluminense<sup>32</sup> e 08 (oito) no Ensino Médio do NACES ou de outras Instituições de Ensino da comunidade.

Dos alunos 32 (trinta e dois) estudantes informantes que cursaram o Ensino Médio supletivo 01 (um) ingressou no Curso pós-médio de Segurança do Trabalho do IF Fluminense e 31 (trinta e um) ingressaram nos cursos superiores conforme apresentados na Tabela 1.

---

<sup>32</sup> Uma dessas alunas foi aprovada para o PROEJA e é oriunda da EJA do IFF (Alfabetização e Letramento ao 5º ano do Ensino Fundamental e NACES/IF Fluminense), ficando em 7º lugar no referido processo.

**Tabela 1:** Número de Alunos do NACES/IF Fluminense Aprovados no Vestibular de 2009 por Instituição e Curso

<i>Número de Alunos</i>	<i>Instituição de Ensino Superior</i>	<i>Cursos</i>
02	UFRJ	História <sup>33</sup> e Letras
03	UFF	Geografia <sup>34</sup> , Administração e Economia
02	FAFIC	História e Logística
06	ISECENSA	Arquitetura, Engenharia de Produção e Engenharia Mecânica
02	UERJ	Nutrição
04	FDC	Direito
01	UNESA	Engenharia Civil
03	UNIVERSO	Engenharia e Enfermagem
06	IF Fluminense	Engenharia de Automação, Geografia, Tecnólogo em Manutenção Industrial.
01	UCAM	Relações Internacionais
01	FOC	Odontologia

### 3.2.2 Alfabetização e Letramento ao 5º Ano do Ensino Fundamental

O Programa de Alfabetização e Letramento ao 5º ano teve seu início, no então CEFET Campos, em julho de 2003, como projeto desenvolvido pela Gerência de Desenvolvimento de Recursos Humanos. O projeto tinha por objetivo contribuir para a redução dos índices de analfabetismo na região. As alfabetizadoras são professoras aposentadas do CEFET Campos.

A proposta inicial era alfabetizar jovens e adultos trabalhadores, na sua maioria das áreas de serviços gerais e construção civil, mas se ampliou logo no início, dada a grande procura por pessoas com trajetória escolar descontínua e que não ultrapassavam a antiga 4ª série do Ensino Fundamental. O Programa que vem a cada ano ganhando visibilidade no Instituto, sendo hoje considerado um segmento de cursos ofertados pelo IF Fluminense

<sup>33</sup> Aprovado pelo ENEM

<sup>34</sup> Aprovado pelo ENEM

recebe, para matrícula, jovens e adultos a partir de 15 anos. Após avaliação diagnóstica preliminar, os alunos são enturmados conforme o conhecimento demonstrado e os anos de escolaridade apresentados.

Por se tratar de alunos que trazem, em sua trajetória de vida, uma série de particularidades e marcas, tais como: insucessos escolares, falta de oportunidade, ingresso precoce no mercado de trabalho, auto-estima baixa em relação à capacidade para aprender, dependência química, cumprimento de medidas sócioeducativas, etc. o IF Fluminense busca incentivar e facilitar seu acesso à escola.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA): Alfabetização e Letramento ao 5º ano criado em julho de 2003, recebeu no ano de 2009, 66 (sessenta e seis) alunos. Destes, 37 (trinta e sete) matriculados na Alfabetização e 29 (vinte e nove) nas demais séries do Ensino Fundamental. Considerando os altos índices de analfabetismo ainda presentes na comunidade onde se insere<sup>35</sup>, o programa se define como de grande valor social, não só nos resultados alcançados pelos jovens e adultos que o buscam, mas na perseverança que demonstram em dar prosseguimento aos seus estudos apesar das grandes dificuldades e desafios que são obrigados a vencer para alcançar seus objetivos.

No ano de 2009, dos alunos matriculados na Alfabetização<sup>36</sup>, 19 (dezenove) foram aprovados para o 2º ano do Ensino Fundamental e 22 (vinte e dois) foram aprovados para prosseguimento de estudos nas séries seguintes da primeira etapa do Ensino Fundamental; 07 (sete) alunos ingressaram no NACES-IF Fluminense para prosseguimento de estudos a partir do 6º ano e 01 (uma) matriculou-se no Colégio Estadual Benta Pereira.

A forma de ingresso, nesses dois programas, não se dá por processos seletivos. Para ingressar no NACES/IF Fluminense, o aluno pode procurar pela escola a qualquer tempo, não existem limites de vagas nem períodos pré-definidos para inscrição. Estes deverão apresentar seu histórico escolar e passam por uma palestra de inserção seguida da efetivação da matrícula. Os alunos da Alfabetização e Letramento ao 5º Ano são recebidos durante todo o ano, partindo-se da compreensão de que este aluno, em especial, deve encontrar as portas da escola abertas no momento em que a procura.

---

<sup>35</sup> No Município de Campos dos Goytacazes 9,5% da população com 15 anos ou mais é analfabeta. [http://www.educacao.caop.mp.pr.gov.br/arquivos/File/dwnld/analfabetismo/dados\\_estatisticos/populacao\\_analfabeta\\_por\\_municipio\\_brasil.pdf](http://www.educacao.caop.mp.pr.gov.br/arquivos/File/dwnld/analfabetismo/dados_estatisticos/populacao_analfabeta_por_municipio_brasil.pdf), acesso em 21/05/2010.

<sup>36</sup> De acordo com a Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, a Alfabetização passou a ser considerada 1º ano do Ensino Fundamental.

### **3.2.3 O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) do IF Fluminense**

No ano de 2005, o então CEFET Campos passa a oferecer curso técnico integrado ao ensino médio na modalidade de jovens e adultos, em atendimento ao Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), conforme Decreto nº 5478, de 24 de junho de 2005, com o objetivo de facilitar a elevação da escolaridade e a qualificação profissional aos jovens e adultos com escolaridade descontínua e que, por isso, constituem-se no público da EJA. Este Decreto foi revogado pelo de nº 5840 de 13 de julho de 2006 e passou a se chamar Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), ampliando sua abrangência para o Ensino Fundamental.

Os cursos são presenciais, com duração de três anos, noturnos e oferecidos a jovens e adultos a partir dos 18 anos, que tenham concluído, no mínimo, o Ensino Fundamental, ou que estejam concluindo o 9º ano deste nível de ensino, conforme está definido no Art. 2º do Edital Nº 14/2009 que regulamenta o “Processo seletivo” de ingresso aos cursos do IF Fluminense. No entanto, dentro do princípio da universalidade do direito, são aceitos alunos maiores de 18 anos que tenham concluído o Ensino Médio e até o Ensino Superior.

Para ingresso no PROEJA é preciso que o candidato seja aprovado no processo denominado pelo próprio Edital como seletivo. São considerados aprovados os alunos que obtiverem qualquer pontuação diferente de zero. Os conteúdos e a prova objetiva de conhecimentos é a mesma aplicada aos candidatos do Ensino Médio, ao Técnico Integrado Regular e ao Técnico Concomitante. Para o ingresso em 2010, o Edital ofereceu 25 vagas para o curso de Eletrotécnica com ingresso no 1º semestre; 25 vagas para o mesmo curso com ingresso no 2º semestre e 25 vagas para o curso de Eletrônica que só terá início no 2º semestre.

Dos 17.306 candidatos inscritos e que confirmaram inscrição para concorrer às vagas oferecidas para o ano de 2010, aos cursos do IF Fluminense, apenas 731 concorriam às oferecidas para o PROEJA.

A partir do cenário aqui apresentado nota-se que a preocupação com a formação, específica, para jovens e adultos, cujo perfil se desenha como o daquele estudante que esteve afastado do seu percurso regular de escolaridade, apresenta crescente perspectiva na história do IF Fluminense. Impulsionada, num primeiro momento, por ação voltada para a qualidade de vida dos servidores que não haviam concluído sua escolaridade em nível fundamental e



médio e, sob a forma de projetos, ampliou-se para a comunidade externa que passa a ser reconhecida como aquela que tem direitos de escolarização formal numa instituição pública, gratuita e de qualidade. Hoje, os programas avançam no sentido de se constituírem em ofertas reconhecidas pelo seu valor inclusivo. O PROEJA, como política pública de elevação de escolaridade e formação profissional, está presente no rol dos cursos oferecidos pelo IF Fluminense.

### **3.3 As formas de ingresso na Educação Profissional e a questão do direito do jovem e adulto trabalhador**

Os conceitos de cidadania e de direito não podem ser dissociados do tempo e do espaço em que são definidos e aplicados já que são conceitos históricos. Segundo Pinsky (2003, p.9),

Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis [...] Os direitos civis e políticos não garantem a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranqüila.

A partir dessa premissa e, numa retomada na história da humanidade, pode-se constatar que o conceito de cidadania, que traz consigo o direito, está diretamente relacionado à visão do ser e do fazer do homem. Na Antiguidade, por exemplo, só era considerado cidadão, aquele que, no ócio, pudesse pensar e decidir a respeito dos rumos da sociedade. Ficaram excluídos desse conjunto os homens que trabalhavam e que, por isso, eram ocupados; as mulheres; os escravos e os estrangeiros. No Brasil, a Constituição Imperial de 1824 já falava de cidadania e da educação como direito de todos os cidadãos de direito, no entanto, neste período escravocrata, os escravos, assim como os mestiços e brancos pobres, não eram considerados cidadãos e, por isso, eram também alijados de qualquer direito.

Cidadania e direito parecem estar implícitas um no outro. O acesso à educação profissional se constitui num direito nos espaços da oferta pública e gratuita porque assim o garante a Constituição vigente<sup>37</sup> e as legislações que tratam da Educação. Essa oferta, como pode ser visto, depende dos interesses políticos e econômicos de cada momento histórico. Num tempo em que o trabalho manual era desprivilegiado e a ênfase era assistencialista, o público alvo desse tipo de formação eram os menores filhos dos trabalhadores, os quais o

---

<sup>37</sup> A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Estado remetia ao ensino de ofícios como meio para ocupá-los e lhes dar assistência já que seus pais presos ao trabalho os abandonavam à própria sorte. Esse ensino, no entanto, não era considerado de qualidade. Na medida em que a demanda por esta modalidade de ensino passa a interessar à classe média e a ocupar lugar de centralidade, como fator de desenvolvimento econômico, a clientela também muda seu perfil e a procura cada vez maior conduz a processos de ingresso, na maioria das vezes altamente seletivos, excluindo do direito ao acesso à formação profissional de qualidade, e conseqüente inserção no mundo do trabalho, a classe trabalhadora e as camadas mais desprivilegiadas social e economicamente.

### **3.3.1 As formas de acesso à educação profissional no período colonial brasileiro**

As formas de acesso são reveladoras do jogo de interesses e também das lutas pelo direito e dos conflitos advindos de sua negação, próprios da história humana. Nas produções de Cunha (2000, 2005) sobre a história da educação profissional no Brasil, podem-se encontrar rastros de como o ingresso dos menores às escolas de formação profissional acontecia. Conta o autor (2000, p.91) que, no período colonial, por ocasião da demanda por mão-de-obra, na Marinha, para o trabalho nos arsenais de guerra eram, os menores abandonados e desvalidos eram, dentre os excluídos, os encaminhados às escolas de ofícios, pelos juízes e pela Santa Casa de Misericórdia, para que asilados e internos pudessem desenvolver habilidades para atuarem nessa atividade. O autor cita, como referência dessas escolas, o Colégio de Fábrica criado em 1809, que abrigava os órfãos da Casa Pia de Lisboa que para cá vieram junto com a família real.

Ainda em meados dessa década de 1800, as autoridades policiais eram responsáveis por encaminhar meninos que viviam da mendicância ao Asilo dos Menores Desvalidos, criado no Rio de Janeiro. Considera-se serem estas as formas primeiras de acesso ao ensino para o trabalho que não aquela que se dá no processo próprio de socialização na relação do homem com o seu meio social.

### **3.3.2 Os processos seletivos no período republicano**

Na República, seguindo os relatos de Cunha (idem), a concepção positivista que tentava resgatar a vida social digna deteriorada pela necessidade do trabalho das mulheres (a quem competia o ensino dos princípios da moralidade) e dos menores, de modo a garantir o sustento, sob o preçõ de relegarem à própria sorte os infantes que desamparados estavam sujeitos aos vícios. Surge a proposta de se encaminhar os meninos a partir dos 14 anos às

Oficinas do Estado para “trabalho/estudo” por quatro horas. Estes seriam conduzidos a essas oficinas por meio de requerimento de suas mães e mediante aprovação em concurso, em que eram avaliados seus conhecimentos sobre os conteúdos ensinados nas escolas primárias públicas. Tem-se, talvez a primeira versão de processo seletivo para ingresso em curso de formação. A proposta de inserção dos meninos no trabalho, deste modo, foi rejeitada pelo governo da época com o propósito de adiar seu ingresso no mercado de trabalho.

Dando um salto para a década de 1900, observou-se que, como o objetivo das Escolas Aprendizes Artífices era, primordialmente, de cunho assistencialista, segundo Cunha (2005, p.36), esta escola “chamava para si alunos em extrema pobreza e, portanto, oriundos de uma classe sócio-cultural em desprestígio”. Pode-se inferir, então, que não havia processo de ingresso seletivo para essas instituições e o critério para a admissão era a pobreza. Continuando ainda com Cunha (idem),

o deslocamento do ensino profissional para o grau médio tinha função principal de permitir que a própria escola selecionasse os alunos mais ‘educáveis’. [...] Com a Lei Orgânica de 1942, e por meio da seleção, os alunos concluintes do ensino primário, mesmo que com desempenho ruim, eram considerados melhores do que aqueles desvalidos da Escola Aprendizes Artífices, essas escolas, segundo ele realizava ‘exames vestibulares’ e testes de aptidão física e mental para seu ingresso.

Com a “Reforma Capanema”, em 1941, que reformula todo o ensino no país, fica estabelecido que o ingresso nas escolas industriais ocorreria mediante aprovação em exames de admissão<sup>38</sup>.

Uma análise dos anos de 1970, tomando-se como referência os estudos de Moura (2007), em 1971, com a reforma implementada pela Lei nº 5692/71, que transforma o ensino primário, ginásial e colegial em ensino de 1º e 2º graus, aponta para o fim do exame de admissão ao antigo ginásio. Esses exames representaram o cerceamento do acesso democrático dos filhos dos trabalhadores ao prosseguimento de estudos no ensino ginásial de qualidade que, naquela época, eram oferecidos pelas escolas da rede pública de ensino. No entanto, a eliminação do exame de admissão não representou maior democratização ao ensino de qualidade, pois esta já não era encontrada no ensino público que foi altamente precarizado. Neste mesmo período, com o projeto de desenvolvimento que buscou ‘turbinar’ o processo de industrialização no país, o projeto denominado “Milagre Brasileiro” recrutava cada vez mais

---

<sup>38</sup> [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf). Acesso em 21 de maio de 2010.

técnicos de nível médio capacitados para alimentar o desenvolvimento que se desejava, o que fez aumentar, entre os estudantes, a procura por este ensino tornando o exame de seleção às Escolas Técnicas Federais, cada vez mais acirrado e seletivo já que, além da quantidade insuficiente de vagas oferecidas por estas escolas, em razão da grande procura, a rede estadual não deu conta de implantá-los, suficientemente, sob a alegação de falta de financiamento adequado e de profissionais capacitados.

### **3.3.3 O avanço científico, o aumento pela procura de formação profissional na área tecnológica e as possibilidades dos jovens e adultos**

Com o avanço científico e tecnológico em escala global, os processos produtivos se tornaram mais complexos, exigindo forte base de conhecimentos científicos e exigindo do trabalhador permanência nos processos formativos. Mesmo num país tão heterogêneo como o Brasil, onde convivem indústrias que operam com alta tecnologia e complexos projetos de inovação com o trabalho informal, autônomo e artesanal, a demanda por mão-de-obra preparada com sólidas bases científicas e tecnológicas, necessárias ao enfrentamento dos novos paradigmas impostos por este modelo atual de produção, multiplica em muito a consciência da necessidade de formação na área da tecnologia.

As oscilações no mercado mundial que afetam o “miudinho” das vilas e aldeias, desnuda a imposição do mercado para a certificação de competências e/ou saberes cada vez mais complexos. A procura por cursos nessa área se amplia e, com isso, a disputa por vagas em instituições de formação profissional gratuita e que tenham credibilidade junto ao mercado se torna cada vez mais acirrada e os processos acabam por ser extremamente rigorosos e seletivos. Ao contrário das redes Municipais e Estaduais, para as quais a exigência e a obrigatoriedade de receber os alunos está instalada como mecanismo para fazer valer os preceitos legais que devem garantir o direito de acesso à educação, na formação profissional oferecida pelas Instituições da rede federal, reconhecidas como de excelência, esse direito é dificultado em virtude da grande demanda e a, ainda, insuficiente oferta de vagas.

É, pois, neste cenário de disputa que se encontram os jovens e adultos trabalhadores tentando abrir ou retomar seu espaço de formação que, para eles, significa sobrevivência. No entanto, em meio à disputa numa relação candidato/vaga com extrema desproporcionalidade, para ingresso em instituições públicas e gratuitas, o direito é fortemente ameaçado sob a justificativa de que o princípio da liberdade e da universalidade obscurece ações pautadas na equidade necessária para sua plena garantia. Ainda se presencia o exame baseado no princípio

da meritocracia como único modelo possível a ser adotado, desconsiderando aqueles sujeitos cujas diferenças socioculturais são abismais, as quais não são consideradas na concorrência. A elitização que percorre o interior das instituições de educação profissional da rede pública, em especial as da rede federal, ainda é resistente embora a presença do jovem e adulto com perfil específico traçado nos programas de governo, continue sendo o imperativo para debates e proposições. Os processos de característica seletiva ainda permanecem, porém, aos poucos se tornaram incômodos a serem enfrentados, quando o princípio da inclusão surge como bandeira político-pedagógica dessas mesmas instituições. A contradição está lançada e, com ela, a oportunidade para a mudança em favor de uma sociedade mais justa em que os direitos sejam de fato garantidos a todos os jovens e adultos trabalhadores do país.

## CAPÍTULO 4

### 4 Do direito do jovem e adulto ao acesso à educação com equidade

O estudo sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), oriundos da classe trabalhadora, foco central da presente investigação, impõe a reflexão sobre direito e equidade, conceitos que se constituem em categorias fundamentais deste estudo.

Direito e equidade são categorias intrínsecas aos processos de análise da relação homem-trabalho-educação a partir de seus fundamentos histórico-ontológicos<sup>39</sup> já que trabalho e educação são atividades especificamente do homem.

Ao definir o homem. Marx e Engels (1974), afirmam que é possível diferenciar o homem dos demais animais pela consciência, religião e tantos outros aspectos que lhe são próprios. Contudo, a definição que se pretende trazer para este estudo é aquela que o diferencia pela sua capacidade de produzir seus meios de vida. Saviani (2007, p.154) afirma que “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho”. Constitui-se assim o trabalho, na própria essência do homem, produzida por ele próprio, num processo histórico. Este não nasce homem, torna-se homem e, para tal, precisa aprender a produzir seu meio de vida. Portanto, prossegue Saviani (idem), “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo”.

Nas comunidades primitivas, a apropriação coletiva dos meios de produção era feita em comum, e os homens educavam-se educando, produzindo também coletivamente sua existência, sem divisão de classes. A apropriação privada da terra e o desenvolvimento da produção dela derivada levou à divisão de classes que provocou, também, a divisão na educação. Deste modo, os não-proprietários da terra eram obrigados a sustentar a si mesmos e aos seus senhores. O trabalho era realizado predominantemente pelos escravos.

Nas palavras de Saviani (2007), é a partir do escravismo antigo que a divisão da educação em modalidades distintas passa a coexistir: uma educação centrada nas atividades intelectuais, destinada à classe proprietária, deu origem à escola que significava “lugar do ócio”. Essa escola era restrita a alguns, no caso, aos filhos dos proprietários e nobres que

---

<sup>39</sup> Fundamentos históricos – processos produzidos e desenvolvidos ao longo do tempo pela própria ação dos homens. Ontológicos – o resultado dessa ação é o próprio ser do homem.

tinham tempo livre. E a outra, destinada aos escravos que se educavam pelo trabalho na sua própria vivência. No decorrer dos tempos, essa educação restritiva tornou-se a educação propriamente dita, gerando, assim, a separação entre trabalho e educação.

Com o advento do capitalismo as leis do mercado prevalecem e os processos produtivos centrados na indústria, passam a exigir que o saber intelectual seja convertido em potência material. A estrutura da sociedade, segundo ele (idem, p.158), se modifica e

[...] deixa de fundar-se em laços naturais para pautar-se por laços propriamente sociais, isto é, produzidos pelos próprios homens. Trata-se de uma sociedade contratual, cuja base é o direito positivo e não mais o direito natural ou consuetudinário.

Nessa sociedade contratual em que surge o Estado como aquele, cuja ação não deve ultrapassar os limites da liberdade própria dos cidadãos e sim resguardá-los na esfera do social, tem como ideologia de suporte o liberalismo fundado nos ideais que alimentaram a Revolução Francesa cujo lema apregoava que os homens são, ao mesmo tempo, livres e iguais em seus direitos fundamentais. As concepções do direito, mais especificamente do direito natural e do direito à liberdade entram em debate já que caberia ao Estado regular, positivamente, esta liberdade. De acordo com Oliveira (2007, p.365), “uma vez definida a liberdade no sentido predominante da doutrina liberal como liberdade em relação ao Estado, a formação do Estado liberal pode ser identificada como o progressivo alargamento da esfera de liberdade individual diante dos poderes públicos”.

A definição do direito, como expressão social, já que fruto das inter-relações e transformações que os homens e, somente eles, entre si, operam num processo dialético de (co)existência, encontra-se imbricada com a própria história do homem e a necessidade de se estabelecer regras de convivência. Categorias como igualdade e justiça ocupam a centralidade dos debates e a observação de que o termo direito tem sido empregado desprovido de uma reflexão mais profunda sobre seu significado e sem contextualização apropriada é que, ainda que de maneira breve, procurar-se-á resgatar.

Os direitos enquanto institutos que regulam a vida dos indivíduos nas suas inter-relações sociais estão formalmente prescritos em leis que emanam do Estado, construídas ora como prerrogativa deste, ora como resultantes das lutas e reivindicações dos grupos humanos.

No sentido do direito legislado, tem-se o positivismo jurídico<sup>40</sup> ou juspositivismo. No enfoque positivista, prevalece o aspecto da legalidade ou as posturas legislativas. Numa visão respaldada na teoria crítica, a postulação do direito deve estar comprometida com a realidade social e ser instrumento de transformação social.

Neste capítulo, no sentido de propor uma condução mais didática da análise, o estudo será subdividido versando, num primeiro momento, de modo sucinto: o direito, sob a perspectiva adotada por Bobbio (1992) e Habermas (2002); em seguida, será abordado o direito à educação; na sequência o direito à educação pelo jovem e adulto e, por fim, o princípio da equidade na educação de jovens e adultos.

#### 4.1 Sobre o direito

A palavra direito, do latim *directus*, - a, - um, “que segue regras pré-determinadas ou um dado preceito”<sup>41</sup>, diz respeito ao conjunto ou sistema de normas de conduta que regulam as relações dos homens em sociedade e constitui um campo humano de intensos debates entre os filósofos e juristas, pela sua essencialidade às questões que envolvem as lutas de interesses dos homens nas suas interações sociais. Baruffi (2006, p.40), ao conceituar direitos humanos, afirma que eles “exprimem o relacionamento entre os membros de uma sociedade e entre indivíduos e Estados”.

Segundo Habermas (2002, p.130),

‘Estado’ é um conceito definido juridicamente: do ponto de vista objetivo, refere-se a um poder estatal soberano, tanto interna quanto externamente; quanto o espaço, refere-se a uma área claramente delimitada, o território do Estado; e socialmente refere-se ao conjunto de seus integrantes, o povo do Estado. O domínio estatal constitui-se nas formas do direito positivo<sup>42</sup>.

Para Bobbio (1992, p.2), os direitos nascem da relação entre os homens e o progresso técnico que lhes permite dominar a natureza e o outro homem. Numa abordagem histórica, Bobbio considera que há uma inversão de perspectiva sobre o lugar do cidadão na relação com o Estado moderno. Sobre isso ele considera:

---

<sup>40</sup> Diz respeito ao direito positivo, ou seja, aquele que emana do Estado e, por isso definido em lei. Segundo Bobbio (1996), “a expressão ‘positivismo jurídico’ não deriva daquela de ‘positivismo’ em sentido filosófico [...] a expressão ‘positivismo jurídico’ deriva da locução direito positivo contraposta àquela de direito natural”.

<sup>41</sup> <http://pt.wikipedia.org/> acesso em 20/07/2010

<sup>42</sup> Segundo Gusmão (2006, p.54), o direito positivo, “é o direito promulgado (legislação) [...] tendo vigência a partir de determinado momento histórico, perdendo-a quando revogado em determinada época. Reflete valores, necessidades e ideais históricos”.



[...] a afirmação dos direitos do homem deriva de uma radical inversão de perspectiva, característica da formação do Estado moderno, na representação da relação política, ou seja, na relação Estado/cidadão ou soberano/súditos: relação que é encarada, cada vez mais, do ponto de vista dos direitos do soberano, em correspondência com a visão individualista da sociedade, segundo a qual, para compreender a sociedade, é preciso partir de baixo, ou seja, dos indivíduos que a compõem, em oposição a concepção orgânica tradicional, segundo a qual a sociedade como um todo vem antes dos indivíduos.

Nessa linha, considera-se que os direitos são sempre históricos e emergem das lutas dos homens pela sua própria emancipação e transformação das condições de vida por eles criada. O direito à liberdade ou direito natural<sup>43</sup>, ou de primeira geração, se sobrepõe ao agir do Estado; já os direitos sociais, direitos de segunda geração, exigem uma ação positiva deste. Bobbio (1992) observa que os direitos individuais exigem da parte dos outros, incluídos aqui os órgãos públicos, obrigações puramente negativas, que implicam a abstenção de determinados comportamentos. Os direitos sociais só podem ser realizados se forem impostos a outros, incluídos os órgãos públicos, certo número de obrigações positivas.

Moraes (2006, p.26) apresenta uma classificação dos direitos que, segundo ele, é a que modernamente a doutrina do direito considera como a que os define como direitos de primeira, segunda e terceira geração. Nesta classificação, o direito de primeira geração seria aquele que assegura “garantias individuais e políticos clássicos”; já nos de segunda geração, estão os direitos sociais, econômicos e culturais e, os de terceira geração que dizem respeito ao “meio ambiente equilibrado, uma saudável qualidade de vida, ao progresso, à paz, à autodeterminação dos povos e a outros direitos difusos”. Os chamados direitos de terceira geração, na opinião de Bobbio (1992), não apresentam uma categoria precisa, impedindo a compreensão de que temas realmente tratam. Bobbio (idem) também considera os direitos de quarta geração, por considerar novas exigências advindas da pesquisa biológica que permite a manipulação genética de cada indivíduo. Essa categorização do direito, divulgada por Bobbio, a quem muitos atribuem autoria, mas cuja classificação, segundo Lima (2003) foi apresentada, pela primeira vez, pelo jurista Karel Vasak ao se referir às três primeiras gerações, que foram acrescidas da quarta pelo constitucionalista Bonavides, recebem críticas por ensejarem o sentido de transitoriedade e a ponderação de que seria necessária, a consolidação de um, para o reconhecimento de outras.

---

<sup>43</sup> Sobre os direitos naturais para “Hobbes trata-se, sobretudo, do direito à vida, para Locke do direito à propriedade, para Rousseau e Kant (1724-1804) do único e verdadeiro direito natural, que inclui todos os outros, isto é, a liberdade entendida como autonomia do sujeito” (TOSI, 2005 p.111).

Tosi (2005) se refere à classificação dos direitos afirmando que existem dimensões do direito e, também assevera que os direitos humanos são construções humanas e como tal, resultam da história social<sup>44</sup> e da história conceitual<sup>45</sup>. Assim, os direitos humanos apresentam múltiplas dimensões que seriam: (i) a dimensão ética que diz respeito ao direito à liberdade, e que estaria para além da alçada jurídica ou da legislação do Estado; (ii) a dimensão jurídica, quando a formulação se torna parte do Direito Internacional e, conseqüentemente, força jurídica; (iii) a dimensão política, que diz respeito aos direitos positivos; (iv) a dimensão econômica se relaciona à realização dos direitos econômicos, estes considerados imprescindíveis ao exercício dos direitos civis (comum a todos os homens) e políticos; (v) a dimensão social, fruto dos movimentos sociais que zelam pela garantia da efetividade dos direitos e (vi) a dimensão histórico-cultural que se desenvolve pela oferta da educação para a cidadania.

A dimensão política é que neste estudo interessa destacar, tendo em vista que: fundamenta os critérios de orientação e implementação das políticas públicas institucionais, e porque se defende que é o Estado que deve assumir o compromisso, do ponto de vista “positivo”, de garantir a realização dos direitos para todos, sem, no entanto, haver a omissão da sociedade civil já que esta, vigilante do cumprimento dos direitos é também aquela que no exercício de cidadania os reivindica e propõe o debate, pela consciência de que eles devem ser instituídos com a participação dos indivíduos da sociedade.

Sem direitos reconhecidos e protegidos, não há democracia, de acordo com Bobbio (idem, p.61), o “Estado de direito é o Estado dos cidadãos”. A Constituição é o instrumento normativo de maior envergadura de um país por meio do qual o Estado resguarda aos cidadãos os direitos que eles devem reconhecer mutuamente porque fruto do diálogo entre eles. De acordo com Moraes (2006, p.1), a constituição política do Estado tem por objeto, “a organização de suas instituições e órgãos, o modo de aquisição e limitação do poder, através, inclusive, da previsão de diversos direitos e garantias fundamentais”. Uma constituição, segundo Habermas (2002, p.238), “pode ser entendida como projeto histórico que os cidadãos procuram cumprir a cada geração”.

Sobre esse aspecto, também Bobbio (1992) considera a historicidade dos direitos, como produto de lutas e, não definidos de uma única vez e “de uma vez por todas”. Não se deve perder de vista que o direito é composto por normas e estas compreendem as regras e os

---

<sup>44</sup> Acontecimentos, lutas revoluções e movimentos sociais.

<sup>45</sup> Filosofias, éticas, políticas, religiosas influenciadas pelos acontecimentos históricos.

princípios<sup>46</sup>. Todas as previsões do texto constitucional – à exceção do preâmbulo<sup>47</sup> – são dotadas de eficácia maior ou menor, mas todas aptas a produzirem efeitos jurídicos. Moraes (2006, p.27) assevera, que “em regra, as normas que consubstanciam os direitos fundamentais democráticos e individuais são de eficácia e aplicabilidade imediata”.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, também intitulada “Constituição Cidadã” por considerar os direitos coletivos que, segundo Souza Filho (1999, p. 318), “exigem permanente ação do Estado”, garante, segundo o mesmo autor, o direito de que todos são sujeitos. No título II, ao tratar dos “Direitos e Garantias Fundamentais”, dispõe, no capítulo II, sobre os direitos sociais e, no Art. 6º deste capítulo, define que “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”. Esses direitos demandam regulamentação concreta para sua efetivação.

Como conquistas, os direitos são frutos dos movimentos reivindicatórios ou de libertação das classes ou dos grupos de determinados espaços e tempos sociais. Essas lutas provenientes das contradições e dos conflitos, se num momento são causa, em outro, constituem-se em processos propulsores de novas conquistas, de modo que, segundo Rousseau e Kant, citados por Habermas (2002, p.135), “os destinatários do direito também devem entender-se como seus próprios autores”. Assim, como conquista, ele não pertence a alguns, mas a todos independentemente de suas condições sociais ou culturais diversas. Garantia de direitos a todos, implica considerar também os cidadãos em situação desprivilegiada, respeitando-se suas identidades e promovendo-se ações e distribuição de bens com equidade.

A oferta parcial de condições de realização humana não promove a emancipação do ser, antes, torna superlativa a situação discriminatória em que se encontram. Habermas (idem, p.170) ao proferir crítica à ideologia liberal de autodeterminação democrática, acusa o desrespeito pelas minorias e denuncia que “uma cultura majoritária, no exercício do poder político, impinge às minorias a sua forma de vida, negando assim aos cidadãos de origem cultural diversa uma efetiva igualdade de direitos”. Também Bourdieu, (2007) em sua teoria do capital cultural, defende que o saber das minorias não é respeitado, ao contrário, a escola

---

<sup>46</sup> Segundo Bonavides (2001, p.229), “princípios são verdades objetivas, nem sempre pertencentes ao mundo do ser, senão do dever-ser, na qualidade de normas jurídicas, dotadas de vigência, validade e obrigatoriedade”.

<sup>47</sup> O preâmbulo de uma Constituição, segundo Moraes (2006, p.15), “pode ser definido como documento de intenções do diploma, e consiste em uma certidão de origem e legitimidade do novo texto e uma proclamação de princípios”.

reproduz o saber do grupo dominante, seu capital cultural, revelado não apenas nos conteúdos de conhecimentos formais como também dos seus valores e do seu gosto.

Segundo Habermas (2002, p.170), a universalização dos direitos como propõe a corrente liberal promove de modo equivocado um nivelamento abstrato de diferenças sócio-culturais e afirma que (idem, p.245-246),

Caso queira tornar o sistema de direitos efetivo por via democrática, é preciso que se considerem as diferenças com uma sensibilidade sempre maior para o contexto. Ontem como hoje, a universalização dos direitos é o motor de uma diferenciação progressiva do sistema de direitos, sistema que logra manter segura a integridade dos sujeitos jurídicos, mas não sem um tratamento rigidamente igualitário (e monitorado pelos próprios cidadãos) dos contextos de vida de cada um, os quais originam sua própria identidade individual.

Não se trata de exaltar uma compreensão que seja paternalista sobre o direito e sim de se permitir, democraticamente, o debate sobre ele, considerando-se as diferenças e pluralidades para que, de fato, se constitua em uma construção cujo produto sejam ações que promovam a justiça social com base na máxima de que se deve oferecer tratamento igual aos que são iguais e, desigual aos desiguais.

Trazendo para o contexto da educação de jovens e adultos, objeto do presente estudo, a reflexão que precisa ser feita é a de que, a garantia do direito deve ser para todos indiscriminadamente, os esforços não podem estar concentrados apenas à oferta ampla e, mesmo impositiva, a um nível de ensino ou modalidade específica, em que se privilegie aqueles que estão em sua trajetória regular, como o que se deu nos anos de 1990, por imposição dos órgãos internacionais de financiamento que resultou na criação do FUNDEF. Durante os últimos anos o FUNDEF esteve focado na educação básica regular, em detrimento da educação de jovens e adultos. Esse fato está evidenciado na denúncia feita por Haddad (2007, p. 197), quando, ao analisar a reforma educacional iniciada em 1995, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, afirma:

Em linhas gerais, tal política tinha por objetivo descentralizar os encargos financeiros com a educação, racionalizando e redistribuindo o gasto público em favor da prioridade ao ensino fundamental regular. Essas diretrizes de reforma educacional implicaram que o Ministério da Educação (MEC) mantivesse a educação básica de jovens e adultos em posição marginal entre as prioridades das políticas públicas de âmbito nacional.

A garantia de direito à educação deve ser revelada por meio de oferta de ensino que contemple, obrigatória e gratuitamente, a todos e em todas as modalidades e níveis, com suas especificidades respeitadas.

#### **4.2 Direito à educação**

Embora seja o direito à educação um tema exaustivamente estudado e recorrente nos diferentes discursos: pedagógicos, filosóficos, jurídicos e políticos, ao tentar abordá-lo são necessárias reflexões por caminhos vários. A familiaridade do tema, assim como a banalização do seu uso, conduz ao julgamento de que nada mais há a ser dito. No entanto, por sua complexidade já que é inerente ao homem, como condição fundamental de sua existência, em qualquer tempo, reveste-se do novo e é o que o mantém em permanente debate.

A educação, como parte do processo de socialização e, portanto, condicionadora dos modos humanos de ser e viver em sociedade, é parte integrante do homem pelo simples fato de este estar no mundo. No entanto, transformações advindas das descobertas e dos conhecimentos por ele produzidos alteram, num movimento permanente, as suas relações, promovendo mudanças nos modos de produção material e cultural, tornando-as cada vez mais complexas e exigindo saberes específicos, organizados conforme as necessidades e valores da classe que, proprietária dos bens materiais produzidos, passa também a determinar o modo de vida da sociedade.

É a educação que propicia as condições mínimas para que o indivíduo possa participar da vida social e produtiva, constituindo-se, assim, num direito social que, como tal, deve munir as pessoas de saberes que lhes permitam se desenvolver. Segundo Baruffi (2006, p.48), “a educação, compreendida como um compromisso com a pessoa, com o ser humano, não só pode como deve desempenhar um papel fundamental na construção e no desenvolvimento de uma consciência cidadã”. Como direito humano, foi reconhecida nos documentos legais. O artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos a reconhece como direito fundamental e sobre ela proclama que:

D) Todo o homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. II) A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as

atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. III) Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

Em relação à Constituição de 1988, além do artigo 6º já mencionado, em relação, especificamente à educação, também o artigo 205 a destaca como direito de todos e obrigação do Estado e da família e, neste ponto, a educação a ser oferecida deve contemplar todas as dimensões do desenvolvimento humano inclusive sua preparação para o mundo do trabalho o que garante cidadania plena; e o Art. 208, inciso I<sup>48</sup> que, no texto original, garantiu a obrigatoriedade e gratuidade na oferta do ensino fundamental a todos, inclusive àqueles que não tiveram acesso à escolaridade na idade própria. Deste modo, a educação não só se reveste do direito a ser garantido pelo Estado como também é condição para a compreensão e exigência do respeito aos demais direitos. Neste sentido, ela prepara para a cidadania.

A cidadania pressupõe, assim, a consciência e o pleno uso do direito. Segundo Machado (2002, p.95), a idéia de cidadania não pode estar restrita à consideração e à vigilância do que prescreve a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e documentos nacionais e internacionais deles decorrentes. Considera que a formação para a cidadania deve objetivar o desenvolvimento de valores e a articulação entre projetos individuais e coletivos.

Pela imbricação que direito à educação e cidadania mantêm, é que esta última merece destaque. Para Cittadino e Silveira (2005), a construção da cidadania no Brasil, vem de um longo processo histórico e permanece em construção à medida que mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais ocorrem trazendo novos conteúdos que são acrescentados ao seu exercício. A garantia de cidadania, como aponta Cury (2002, p.246), enfrenta desafios. Estes aquecem os debates políticos, sociais e educacionais no que diz respeito ao direito à educação, à equidade, ao acesso democrático à educação continuada de qualidade e à preparação para o trabalho. É ele quem afirma que “[...] a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional”.

A escola como integradora do processo educacional é considerada nas sociedades humanas, como o lugar privilegiado da produção e disseminação do conhecimento científico e condição de sobrevivência dos meios de se garantirem direitos e discutir os marcos regulatórios de convivência. Importante reafirmar o que já se conhece, que direito à educação não se restringe à imposição legal de se colocar todos na escola, mas de que as vagas sejam

---

<sup>48</sup> Alterado pela Emenda Constitucional nº 14/96.

em número suficiente para que todos os indivíduos, independente de suas condições físicas, sociais, étnicas, profissão religiosa, idade e outras situações plurais, possam a ela ter acesso e participarem de aprendizagem com a qualidade necessária à sua permanência e conclusão.

Sobre a forma como esse direito vem sendo cumprido, um dos aspectos que se escolheu para reflexão é o que considera que, embora consagrado como direito fundamental do homem e, assim definido pelo Estado e anterior a ele, identificado como condição da dignidade humana, não se conseguiu universalizar o direito, ao contrário, a lógica de se valorizar o número de matrículas em detrimento da qualidade e os tênues mecanismos de favorecimento do acesso de todos prescrito na legislação, por força dos pactos internacionais<sup>49</sup>, demonstram que ainda estamos longe de ver cumpridos os direitos fundamentais do homem nos quais está incluída a educação. Em sua trajetória histórica as ações políticas desenvolvidas neste campo estiveram comprometidas com os interesses econômicos e políticos.

De acordo com Graciano (2005, p.15), as políticas de ideologia neoliberais adotadas nos últimos anos e que dão suporte aos interesses de mercado interferiram nas propostas políticas para a educação, conduzindo-a para uma concepção em que a formação para a cidadania e para o desenvolvimento amplo das potencialidades do indivíduo, que considere a compreensão da função social do trabalho, é pouco considerada. Afirma que “o discurso que prevalece é o de reduzir a educação como função para o desenvolvimento econômico, para o mercado de trabalho, para formar mão-de-obra, reduzindo-a aos interesses do mercado”.

A educação para os direitos humanos, na perspectiva da justiça social, segundo Freire (2001, p.99), “é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da briga, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder”. Precisa ser aquela que promova oportunidade equitativa a todos, rompendo com a história de discriminações e exclusões, práticas que resultaram num esforço hoje redobrado para o resgate da dívida social a tantos para os quais esse direito foi subtraído, dentre eles, os jovens e adultos que, após trajetórias de fracassos sucessivos, reingressos frustrados ainda depositam na educação e na escola suas esperanças de ingresso ou melhoria de atuação na vida produtiva.

---

<sup>49</sup> Segundo Haddad (2007, p.43) “em 24 de janeiro de 1992 o Brasil ratificou os dois Pactos Internacionais de Direitos Humanos, um referente aos Direitos Civis e Políticos e outro aos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ambos aprovados em 16 de dezembro de 1966 na Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas – ONU. O segundo dos pactos apresenta em seus artigos 13 e 14 as principais referências do direito à educação no sistema internacional de proteção dos direitos humanos, tendo sido incorporado à legislação brasileira por intermédio do Decreto nº 591/1992”.

### 4.3 Direito do jovem e adulto à educação

No modelo de sociedade capitalista, de acordo com Saviani (2007, p.158),

[...] o domínio de uma cultura intelectual, cujo componente mais elementar é o alfabeto, impõe-se como exigência generalizada a todos os membros da sociedade. E a escola, sendo o instrumento por excelência para viabilizar o acesso a esse tipo de cultura, é erigida na forma principal, dominante e generalizada de educação.

Na perspectiva em que Bourdieu (2007) analisa numa sociedade de dominadores e dominados, o papel da escola tem sido o de legitimadora e reprodutora de privilégios sociais dos membros pertencentes ao grupo dominante, pelo fato de que os estudantes são indivíduos abstratos, despidos de sua origem sócio-cultural, e que competem pelo diploma em condições de “igualdade” na escola, porém, como indivíduos sociais carregam identidades e conhecimentos diferentes. Essa origem social seria, segundo ele, a responsável pelo maior ou menor desempenho escolar dos estudantes tendo em vista que os saberes reconhecidos e cobrados pela escola são aqueles próprios da classe que domina. No entanto, estes saberes são tratados como universais.

De acordo com Madeira (2007), ao se resgatarem as contribuições das teorias de Bourdieu, na sua análise sobre o direito, enfatiza-se, dentre as teorias daquele teórico, a da violência simbólica, por meio da qual ele considera que o direito enquanto instituição jurídica age em função de garantir privilégios e divisões de grupos sociais e, nesse sentido, consagra uma ordem estabelecida. A autora destaca em seu estudo que Bourdieu e Teubner (2000 apud MADEIRA, 2007, p.26) afirmam que: “Em uma sociedade diferenciada, o efeito da universalização é um dos mecanismos, e sem dúvida entre os mais poderosos, através dos quais se exerce a dominação simbólica ou, se preferir, a imposição da legitimidade de uma ordem social”.

Deste modo, o direito considerado em sua universalidade e igualdade não atende a todos e o princípio da equidade derivado dele anula a possibilidade do reconhecimento das diferenças impedindo a formulação de critérios ou a reflexão sobre normas mais flexíveis que permitam de fato a consideração de todos os cidadãos. E a educação que seria dos principais fundamentos que permitiria às classes trabalhadoras garantia de participação na vida social e ao trabalho, não possui a mesma qualidade que a da classe dos dirigentes. Desta escola, com diferenças abismais, descontextualizada do espaço sócio-cultural da classe trabalhadora, resultou a negação desse direito a muitos que hoje se encontram excluídos da formação que



lhes permitiria transitar no mundo do trabalho. São eles os jovens e adultos que buscam a escola reclamando pelo seu direito à formação e à conquista de sua cidadania plena por meio da educação de qualidade. Esse jovem e adulto é aquele que, segundo Oliveira (1999, p.59),

[...] não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, língua estrangeiras ou música, por exemplo. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles provenientes de áreas rurais empobrecidas, filhos de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar muito frequentemente analfabetos, ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo.

Este jovem e adulto a que este estudo se refere pertence à classe social mais empobrecida da sociedade, marcada pelo desprestígio social e, para os quais, os direitos são negados, embora, no Brasil, o direito à educação do jovem e adulto esteja declarado na Constituição de 1988, regulamentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)<sup>50</sup>, presente nos documentos resultantes da V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFINTEA), na Resolução do Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CEB nº 1/2000) e no Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 11 de 2000 (Parecer CNE/CEB nº 11/2000).

A Constituição de 1988 ao declarar no Art 205 o direito à educação define que cabe a ela, entre outras funções, o preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Na análise dos autores, dentre eles Cury (2008), a Constituição de 1988 representou avanço em relação às constituições anteriores em relação à garantia de direitos. Ele avalia que o Brasil avançou em suas legislações a esse respeito e que, ao declará-los, resguarda a cidadania.

Moraes (2006, p. 398) observa que “a Constituição de 1988 configura como marco, pela importância que apresenta no sistema jurídico, na medida em que reconheceu a existência de direitos coletivos”. Para Oliveira (1999, p. 71), a Constituição de 1988, em relação às anteriores representou progresso no que tange ao Direito à Educação, dada a qualidade da precisão e do nível de detalhamento, abrindo-se a possibilidade da introdução de instrumentos

---

<sup>50</sup> Publicada no Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996.

jurídicos para a sua garantia. Chama a atenção para o conceito de Direito à Educação observando que este vem sendo aperfeiçoado no Brasil, porém, defende que os obstáculos práticos que os mecanismos declaratórios encontram, comprometem a noção de cidadania. Defende que

[...] como o discurso da cidadania tem como fundamento último a igualdade de todos perante a lei, seu universo é a totalidade da população. Nesta medida a idéia de 'educação para a cidadania' só tem sentido se for para todos indiscriminadamente.

Para Haddad (2007), o reconhecimento da EJA como direito humano atingiu seu ápice na Constituição de 1988. No entanto, fatos históricos que se sucederam à aprovação da Constituição comprometeram a caracterização deste direito. Também Di Pierro (2003) afirma que, apesar dos preceitos do direito para jovens e adultos definidos pela Constituição de 1988 e reafirmados na LDBEN nº 9394/96, não se implantou nacionalmente uma política para a EJA que permitisse aos cidadãos e cidadãs enfrentarem a realidade imposta pela atual sociedade.

Oliveira (1999) também reconhece que a concepção de educação básica contida na Constituição de 1988 confirma a ampliação do direito à educação. Da mesma forma que Salles (2003) considera que foi a atual Carta Magna que reconheceu o dever do Estado para com os jovens e adultos.

À medida que a sociedade sofre mutações em função dos avanços científicos e tecnológicos que interferem nos modos de produção e de convivência social, surgem demandas na vida em sociedade que clamam por novos espaços do direito. A desescolarização se constitui num dos mais evidentes problemas relacionados aos direitos do homem. Na estatística da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) apresentada neste estudo, na sua parte introdutória, evidencia-se que muitos são os cidadãos fora dos processos educacionais formais. O problema do acesso se torna mais complexo quando diz respeito a cursos de formação profissional em instituições gratuitas e de qualidade reconhecida.

De acordo com os estudos realizados pela Diretoria do Departamento de Desenvolvimento Institucional e Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense do campus Campos-Centro, com base nos dados levantados no

Educacenso 2009<sup>51</sup> houve aumento considerável do número de matrículas nos cursos de formação profissional oferecidos pela iniciativa privada. A proliferação desses cursos acontece, neste momento, em que a corrida dos jovens e dos adultos pela qualificação para o trabalho cresce imensamente e a concorrência para a obtenção de vaga em cursos profissionais, especialmente na área tecnológica, se torna altamente seletiva e é o demonstrativo de que o direito a essa formação não é garantido a todos de modo igualitário.

A exclusão social que se presencia hoje, agravada pelo aumento do desemprego, em consequência da forte crise financeira vivida recentemente, atingiu também, às classes médias da população que passaram a enfrentar dificuldades para garantir seu emprego ou encontrar novos postos de trabalho. Os jovens e adultos dessa parcela da população também buscam seu retorno à escola profissional para se (re)qualificarem, disputando com os da classe mais empobrecida. Diante deste cenário a função da EJA não pode estar apenas no resgate de um tempo perdido, ou na segunda chance<sup>52</sup>, mas na garantia de direitos específicos de um tempo de vida e permanência no processo de formação.

A constatação desse contingente de cidadãos à procura de ingresso nos processos de escolarização significa que, embora a garantia dos direitos humanos seja desejável, não foram ainda todos eles (por toda parte e em igual medida) reconhecidos.

O reconhecimento do jovem e adulto como sujeito de direito é que suscitará a formulação de políticas, já que cabe ao Estado garantir esse direito. A materialização do direito, na afirmação de Baruffi (2006), se dá por meio de políticas públicas eficazes que resultem na redução das desigualdades. Se por um lado o Estado se ocupou de criar campanhas direcionadas à alfabetização de adultos, por outro, a partir da reforma do Estado, se isentou das políticas sociais, transferindo para agentes diversos da sociedade civil a obrigação social e política de garantir o direito à educação dos jovens e adultos. Arroyo (2005, p. 27), ao se referir à década de 1990, observa que

Nas últimas décadas, a responsabilidade do Estado avançou nas áreas em que a educação foi reconhecida como direito à educação apenas a crianças e adolescentes de sete a 14 anos deixou de fora o direito da infância, dos jovens-adultos; da formação profissional dos trabalhadores, da educação de portadores de necessidades especiais.

---

<sup>51</sup> <http://www.educacenso.inep.gov.br>.

<sup>52</sup> Termos pejorativos nos quais se pretende transferir a responsabilidade do fracasso escolar ao indivíduo, como se ele tivesse tido oportunidades iguais e as desperdiçado.

Nesse período, a educação de jovens e adultos ficou excluída da previsão de obrigatoriedade da oferta do ensino fundamental, pelo Estado, por meio da Emenda Constitucional nº 14/1996. Esse fato, de acordo com Haddad (2007), restringiu seu efeito “discriminatório positivo” tornando frágil o entendimento da obrigatoriedade de atendimento deste direito, como público e subjetivo, promovendo a discriminação desta modalidade de ensino, fato que, segundo ele, serviu de justificativa para a sua não contemplação pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

No início desta década de 2000, pode-se registrar que esta abrangência representou uma discreta melhoria ao se incluir, nos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB), criado em 2006, a educação infantil e o estímulo de investimentos na educação de jovens e adultos. Porém, segundo Di Pierro (2005, p. 1127), em relação à Educação de Jovens e Adultos, a situação não se reverte o suficiente e, ao contrário, se mantém a situação de desinteresse pela educação de jovens e adultos sob o argumento de que “um tratamento isonômico geraria estímulos à expansão da matrícula em níveis que colocariam em risco a própria viabilidade do Fundo”.

Por outro lado, é importante também se fazer menção a outro aspecto que abala profundamente a garantia do direito à educação e que compromete a reivindicação deste pelos jovens e adultos. Neste ponto, deseja-se fazer referência ao paradigma pedagógico presente na escola de que todos são iguais e que, por isso, os conteúdos, metodologias, modelos de avaliação e estrutura organizacionais devem ser as mesmas, independentes do perfil de aluno e sua origem sócio-cultural. As progressões automáticas, das políticas de correção de fluxo, adotadas pelas escolas das redes públicas municipais e estaduais unidas à baixa qualidade do ensino da maioria dessas escolas, também contribuíram enormemente para o fracasso escolar. Tais medidas, ao longo do tempo, vieram produzindo esse grande contingente de alunos jovens e adultos que hoje, retornam em busca de oportunidade de escolarização, ou seja, reivindicam seu direito negado.

No entanto, embora muito se tenha avançado na discussão que conclui que estes alunos não são iguais, já que provenientes de tempos e espaços sociais e culturais diferentes, como demonstraram os estudos de Oliveira (1999) citada neste capítulo, as estruturas pedagógicas, as propostas curriculares e as formas de acesso permanecem muito pouco alteradas. A descontinuidade na oferta de oportunidades efetivas de ensino para prosseguimento da educação básica para o jovem e adulto, que não se restrinja às campanhas de alfabetização,

por parte do poder público, contribuíram para o inexpressivo avanço na garantia do direito desta parcela da população à escolaridade formal. Segundo Haddad (2007, p.208),

Poderíamos afirmar, sem perigo de erro, que não há um sistema de atendimento que garanta a continuidade de estudos para os jovens e adultos, nem um padrão nacional, apesar da crescente institucionalização da EJA nas redes de ensino nos últimos anos.

Essa realidade não tem permitido que estes ultrapassem a barreira do analfabetismo funcional e permaneçam na escola dando prosseguimento aos seus estudos complementando, pelo menos, a escolaridade em nível básico. Aliado a isso, a baixa-estima resultante dos sucessivos fracassos, não possibilitam a permanência desses indivíduos na escola e não modifica, substancialmente, sua qualidade de vida.

#### **4.4 O princípio da equidade na educação de jovens e adultos**

A respeito dos direitos sociais, que exigem políticas que garantam a equidade, o Parecer CNE/CEB nº11/2000 que trata das Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos ao destacar as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, atribuídas a essa modalidade de ensino considerando que ela se destina a jovens e adultos trabalhadores, diz que todos aqueles que tiveram a escolaridade interrompida devem ser alvo de políticas que garantam seu retorno e permanência na vida escolar que lhes seja própria de forma a “confirmar competências adquiridas na educação extra-escolar e na própria vida [...] os desfavorecidos frente ao acesso ou à permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidade que os outros” (PARECER 11/2000, p.10).

Uma educação que considera o princípio da equidade na perspectiva de romper com a desigualdade, segundo Blanco, Aguerro, Calvo, et al (2008, p. 13) precisa:

[...] equilibrar os princípios de igualdade e diferenciação, proporcionando a cada pessoa as ajudas e recursos que necessita para estar em igualdade de condições de aproveitar as oportunidades educativas. Assegurar a igualdade de oportunidades no acesso ao conhecimento requer a provisão de instituições e programas educativos suficientes e acessíveis para todos, tanto do ponto de vista físico como econômico.

É no campo do direito que se situa a questão da equidade e esta se constitui na segunda categoria trazida neste estudo dado que, ao refletir sobre o acesso dos jovens e adultos à formação profissional em Instituição pública e gratuita de reconhecimento social, torna-se

imperativo analisar se os critérios estabelecidos atendem ao princípio da equidade o qual poderá favorecer a redução da exclusão do trabalhador. Na sociedade capitalista, onde os interesses do mercado prevalecem sobre os sociais, este conceito atende, de forma ideológica, aos interesses das classes economicamente privilegiadas que apregoam tratar os desiguais como iguais, ou seja, conceber os indivíduos como iguais, independente de sua condição social. Numa sociedade desigual, a desigualdade é produzida e alimentada, segundo o pensamento de Marx e Engels (1986, p.72 apud LARA, MELLO, 2008, p.8) pela classe que, ao mesmo tempo representa a “força material dominante” e, também, concomitantemente, sua “força espiritual dominante”. Essa classe concebe e aplica princípios de acordo com seus interesses de dominação e controle.

O critério de equidade que orientou as Reformas do Estado na América Latina e Caribe nos anos de 1990, constituindo-se na sustentação ideológica das políticas públicas sociais seguiu essa lógica. A respeito do critério de equidade, o que intentaram os documentos da Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), segundo Lara e Mello (2008, p4), foi reconhecer o direito ao acesso à educação, via condições de renda de cada agente, porém não trouxeram a idéia de que se considerasse oferecer o mesmo tipo de educação para todos os indivíduos e a todas as camadas sociais. O que estes documentos ensejaram, foi “reconhecer os direitos, porém sob condições diferentes”. No Brasil, nessa década, a concepção de equidade foi ressignificada recebendo a conotação de igualdade e foi utilizada para justificar a focalização de recursos dentro de uma política em que a preocupação com as questões sociais estava relegada a um segundo plano e em que a equidade, na forma como foi aplicada, serviu de estratégia para manter a desigualdade.

O princípio da equidade que, na década de 1990, permeou as ações do Estado para a educação, não se aplicou a todos os segmentos nem a todos os indivíduos, fato que pode ser constatado mediante a análise da justificativa dada para a exclusão dos estudantes jovens e adultos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Esse fundo que foi criado sob a alegação de que se deveria constituir-se numa política de oferta de equidade ao ensino pela redistribuição dos recursos de forma equilibrada entre os municípios, deixou de fora a educação Infantil e a Educação de Jovens e Adultos. O então Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza (2002), defendia que era preciso priorizar o ensino às crianças em relação ao destinado aos adultos para se evitar o aumento do analfabetismo.

De acordo com Haddad (2007, p.08), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em parceria com o Instituto Internacional de Planejamento de Educação (IPE) realizou estudos sobre “Equidade Educativa e Desigualdade Social” que, ao final, estabeleceu os seguintes critérios para a equidade educativa:

igualdade de acesso – um sistema educativo é equitativo se todas as pessoas têm as mesmas oportunidades de entrada; igualdade de condições ou meios de oportunidades – todos os alunos chegam com as mesmas condições e recursos para participar das práticas educativas; igualdade de resultados – os sistemas educativos são igualitários na formação de sujeitos; e igualdade de realização social – o impacto social da educação é o mesmo em cada um dos cenários sociais.

Em relação ao acesso dos jovens e adultos aos cursos de formação profissional da rede pública federal de ensino, mais especificamente nos cursos técnicos integrados à educação básica na modalidade de jovens e adultos, do Programa Nacional de Formação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), entende-se que a igualdade de acesso a que se refere o critério proposto na pesquisa mencionada por Haddad, só será equitativa na medida em que esses sujeitos forem considerados em suas diferenças.

Pode-se observar que a isenção de responsabilidade com a diferença, não tem permitido que na maioria dessas instituições de formação profissional da rede pública e gratuita surjam propostas de processos de ingresso, cujos mecanismos considerem as características e o contexto sócio-cultural dos interessados. Equidade como fundamento para a garantia do direito ao acesso precisa ter contornos diferenciados e precisa estar revelada por meio de critérios que subvertam algumas regras que atendem apenas a uma parcela da sociedade e não a todos com igual qualidade.

A concepção de equidade que esteve, pois, na base das reformas educacionais nos anos de 1990, parece que ainda permanece nas ações das instituições de ensino, por exemplo, o que pode ser evidenciado pelos mecanismos de acesso dos trabalhadores aos seus cursos. Existem ainda dificuldades em assumir novos paradigmas que fundamentem ações que realmente sejam garantidoras dos espaços-tempos do trabalhador.

O termo, portanto, traz alguns desacordos ao se propor à relação equidade com o termo igualdade. A ideia de equidade, entendida como igualdade de oportunidades, por meio da garantia de direitos, numa sociedade onde estão presentes grandes desigualdades sociais, parece não ser suficiente para amenizar a situação dos desfavorecidos socialmente. Neste sentido, se a sociedade apresenta graves diferenças sociais, proporcionar oportunidades iguais

a todos é manter a diferença. Afirma Boaventura Santos (1996, p.3) que “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza, temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no Art. 205 e no 206, estabelece que a educação é “direito de todos”. Esse direito se pauta no princípio de que “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” para que, de fato, esse preceito se concretize. O princípio da equidade deve ser compreendido como aquele que, segundo Lara e Mello (2008, p.4) “se sobrepõe à igualdade de direitos” no sentido de que se preciso for, ela deve reconhecer direitos mesmo que as ações por ela imputadas se sobreponham àquilo que o direito positivo define. Ou seja, numa sociedade desigual, é imperativo que se reconheçam diferenças e se as ultrapassem ainda que por meio de critérios que flexibilizem determinações rígidas e impessoais. Essa posição aqui compartilhada é também a expressa pelas autoras Lara e Mello (idem, p.3) ao aludirem sobre o tema. Segundo elas, “o termo equidade não aponta para um ato efetivo, mas para uma intenção, um desejo ou vontade de reconhecer o direito de cada um mesmo que em prejuízo ao direito objetivo, ou seja, ao conjunto de normas jurídicas de uma sociedade”.

O documento da CEPAL e UNESCO (1995, p. 205) ao mencionar “[...] oportunidades semelhantes de tratamento e resultados em termos educacionais”, parece fundamentar-se no direito natural, em que os indivíduos são concebidos como iguais perante a lei, independentemente de sua condição. Contudo, quanto mais se aproxima e até se confunde com o direito natural, a concepção de equidade adotada mais se afasta da consideração das diferenças.

Quando se migra a discussão para o campo da EJA, na opinião de Rummert (2002, p.128), é possível elaborar a seguinte consideração: apesar de esta modalidade de ensino não ter sido, ao longo dos anos, plenamente contemplada pelo Estado, o Parecer CNE/CEB 11/2000 representou importante potencial de sua valorização. Dentre as funções atribuídas pelo referido documento à EJA, a função equalizadora, aponta para a necessidade de políticas de discriminação positiva que proporcionem “aos jovens e adultos trabalhadores oportunidades efetivas de desenvolvimento integral sem marcas discriminadoras de classe”.

Para Cury (2002), a educação escolar ainda não alcançou todos já que ainda não está em nível de igualdade de oportunidades e de condições acessível a todo o conjunto dos cidadãos. Ele próprio afirma que existe consenso, mesmo entre o grupo mais conservador de políticos, quando reconhecem que os graves problemas sociais interferem de modo a dificultar o acesso



dos alunos de baixa renda à escola. No entanto, esta consciência não foi suficiente para que políticas públicas fossem priorizadas.

Tedesco (2001, p.26 apud Cury, 2008 p. 217), assevera que:

[...] Todos estamos de acordo em sustentar que a educação é um fator importante de equidade social, porém no contexto atual da América Latina também é importante reconhecer que um nível básico de equidade social é condição necessária para que a ação educativa seja exitosa.

Ao tratar dos debates a respeito das reformas, mudanças e inovações educacionais, Mattos (2006) observa que estas acontecem como a materialização da ação do Estado e são processadas por meio das políticas públicas. Tais ações se fazem necessárias para atender às novas demandas políticas, econômicas e sociais requeridas pelas transformações aceleradas do processo produtivo. Para a autora (idem, p.7-8), nos países da América Latina, o grande desafio para os sistemas de ensino está, entre outros, em oferecer acesso, no que se refere “ao direito de entrada da criança, do jovem e adulto no sistema educacional” e a equidade que responda

[...] tanto às necessidades do indivíduo, que requer capital humano para satisfazer suas necessidades, como às demandas da sociedade, que exige uma população em condições de assegurar sua continuidade e desenvolvimento; a equidade está relacionada à atenção prioritária aos grupos excluídos.

Ao longo dos anos, as políticas educacionais desconsideraram os contextos sócio-culturais diferenciados e afirmaram o caráter dualista que alimentou o critério da meritocracia. Esta reproduziu e asseverou o fosso de desigualdades as quais, na opinião de Marchesi e Martin (1998, apud HADDAD, 2007, p.09) foram reproduzidas pela escola “em forma de desigualdades escolares”. Anular os efeitos dessas políticas é, hoje, o grande desafio para aqueles que pensam uma educação que ofereça o mesmo nível de acesso e de qualidade para todos. Ainda que diante da lei todos sejam iguais entre si os indivíduos são diferentes. Essas diferenças no aspecto sócio-cultural foram construídas ao longo da história humana de diversos modos em todas as sociedades. Por isso, o ‘fazer de contas’ de que todos são iguais que permeia as ações educativas é um dos fatores que tem contribuído para a exclusão de tantos ao direito de participar, de modo consciente e cidadão, na construção da sociedade.

Programas e políticas direcionadas a cidadãos em desvantagem sócio-educativa como são, por exemplo, os portadores de necessidades educativas especiais; indígenas e jovens e adultos precisam partir da consideração das diferenças sócio-culturais e dos diferentes

itinerários formativos. O princípio da equidade será a condição para a verdadeira inclusão de acesso e permanência, com qualidade social, se as ações que suscita puderem adaptar a regra aos casos específicos de modo a deixá-la mais justa. A demonstração do real comprometimento com a promoção da justiça e o reconhecimento de direitos se revela na ousadia de propor critérios que promovam o desenvolvimento humano dos indivíduos e grupos discriminados social e culturalmente.

## CAPÍTULO 5

### 5 Procedimentos Metodológicos

A proposta desta pesquisa de centrar-se no direito à formação profissional do trabalhador com equidade permitiu que se adotasse o paradigma da teoria crítica. A forma de acesso aos cursos técnicos integrados ao ensino médio, na modalidade jovens e adultos do Programa Nacional de Educação Profissional Integrado à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi analisada no âmbito dos estudos de natureza sociológica aplicados à educação. Percorreram-se, na pesquisa, os caminhos da abordagem qualitativa, que é essencialmente relacional. Ao se adotar o paradigma crítico, julgou-se que, por meio dele, os dados puderam ser apreendidos dentro de uma perspectiva historicamente traçada a partir das relações sóciopolíticas que buscam

[...] investigar o que ocorre nos grupos e instituições relacionando as ações humanas com a cultura e as estruturas sociais e políticas, tentando compreender como as redes de poder são produzidas, mediadas e transformadas (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004, p.139).

No sentido de melhor perceber o contexto da pesquisa e encontrar as respostas para as questões formuladas, realizou-se um estudo de caso. Embora tal estudo sugira uma concepção estrita, uma vez que é geralmente empregado para estudos descritivos de uma unidade, como assevera Lüdke e André (1986), ele não restringe o olhar do pesquisador e este deve estar atento à dinâmica e às inter-relações da sua unidade de estudo com o contexto mais amplo.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IF Fluminense), *campus* Campos-Centro, espaço geossocial onde foi desenvolvido o estudo de caso, foi escolhido por ser a única Instituição da rede federal que oferece cursos, da Alfabetização de Adultos à Pós-Graduação. Outro aspecto determinante para sua escolha foi o fato de constituir-se, também, no espaço direto de atuação profissional da pesquisadora, quer junto à Educação de Jovens e Adultos, quer na Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação. Estar imersa na realidade tão diversa do IF Fluminense em que a formação básica de jovens e adultos caminha lado a lado com a pesquisa e pós-graduação, é, neste caso, o mote para inquietações e remeteu a questionamentos sobre as especificidades que a formação profissional dos jovens e adultos da classe trabalhadora suscita, me instigando fortemente a desvendar suas especificidades.

No entanto, se por um lado a relação próxima com o tema e com o campo da pesquisa foi um fator facilitador para a realização do estudo, por outro exigiu ainda mais atenção. Algumas dificuldades surgiram em virtude de os alunos da educação de jovens e adultos dos cursos técnicos integrados à educação básica na modalidade de jovens e adultos do PROEJA, sujeitos da presente pesquisa, se constituírem, em sua maioria, de trabalhadores que comparecem à escola apenas no horário das aulas e que estão organizados de forma fechada dado o volume de carga horária do curso. Diante disso, conviveu-se com a dificuldade na liberação dos alunos para entrevistas, bem como o receio de, com isso, dificultar sua aprendizagem.

Constituíram sujeitos deste estudo: a diretora da EJA do IF Fluminense, a coordenadora do PROEJA do *campus* Campos-Centro, os(as) candidatos(as) inscritos(as) e os(as) alunos(as) matriculados(as) nas vagas oferecidas no processo de ingresso de 2010 aos cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade jovens e adultos do PROEJA do *campus* Campos-Centro do IF Fluminense.

Na coleta de dados, foram utilizados quatro instrumentos: (i) Questionários sócioeconômicos, (ii) Roteiro de Entrevista (anexo 6), (iii) Análise de Documentos e (iv) Observação não estruturada. Com exceção dos questionários (anexos 2 e 5), os demais instrumentos foram construídos especificamente para a presente investigação.

Os questionários, com perguntas fechadas, foram aplicados: (i) a todos os candidatos no ato da inscrição aos cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade de jovens e adultos do PROEJA, pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas (NSI) do IF Fluminense, visando atender ao objetivo de caracterizar o perfil destes candidatos e, (ii) aos estudantes aprovados e matriculados no curso técnico do PROEJA, pela Coordenação do PROEJA do *campus* Campos-Centro com o objetivo de traçar o perfil dos alunos.

Para a análise de documentos, recorreu-se ao Edital nº14/2009 do processo de ingresso de 2010 (anexo 1), com o objetivo de identificar os critérios e procedimentos adotados para o ingresso dos jovens e adultos trabalhadores que concorreram aos cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade de jovens e adultos do PROEJA e aos demais candidatos aos outros cursos oferecidos nesse processo. O intuito foi verificar se os critérios e procedimentos adotados se fundamentaram no princípio da garantia do direito do trabalhador ao acesso à formação profissional com equidade, considerando-se as características sócioeducativas dos candidatos aos cursos técnicos integrados ao ensino médio do PROEJA. Buscou-se ainda analisar a relação candidato/vaga disponível no site oficial do IF Fluminense e a relação dos aprovados (anexo 3) o que nos permitiu observar a procura pelos cursos do PROEJA

oferecidos pelo *campus* Campos-Centro em relação aos demais cursos oferecidos pelo mesmo *campus*.

A entrevista semi-estruturada permitiu explorar, de forma direcionada, porém não rígida, as percepções e concepções dos sujeitos envolvidos. As entrevistas tiveram o objetivo de permitir detectar o comprometimento da instituição e dos atores com um processo de ingresso que, de fato, priorizasse o acesso do jovem e adulto trabalhador aos cursos de formação profissional público e gratuito do IF Fluminense do *campus* Campos-Centro e, assim perceber: o conceito de direito com equidade subjacente no processo; a adequação à realidade a que se destina e os critérios e procedimentos ou metodologias empregadas no processo.

As entrevistas foram realizadas com a diretora da EJA do IF Fluminense (anexo 7), a coordenadora do PROEJA do *campus* Campos-Centro (anexo 8) e com uma amostra aleatória de 20% dos alunos aprovados e matriculados por curso no *campus* Campos-Centro após acesso às listas de alunos por turma (anexos 4 e 9). A entrevista teve por objetivo caracterizar o perfil dos jovens e adultos matriculados nas vagas oferecidas pelo ingresso de 2010 nos cursos técnicos integrados ao ensino médio, na modalidade de jovens e adultos do PROEJA, conhecer suas trajetórias escolares; suas representações e expectativas sobre ingressar no IF Fluminense; aspirações em relação ao curso e sua avaliação sobre a atual forma de processo de ingresso.

A observação é um instrumento muito valorizado na pesquisa qualitativa, que se caracteriza pelo uso de múltiplos instrumentos de coleta de dados. Neste caso, foi realizada a do tipo não-estruturada que permitiu observar e descrever os comportamentos como eles acontecem. Nesse tipo de observação, também chamada de observação participante, segundo Alves-Mazzotti, Gewandsznajder (2004, p.139) “o pesquisador se torna parte da situação observada, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação”. Foi utilizado o diário de campo para o registro das observações.

Os dados coletados foram analisados a fim de que se pudesse identificar a pertinência destes com as teorias por meio das quais buscou-se o embasamento. Para a análise dos dados, utilizou-se a técnica do conteúdo temático que, de acordo com Turato (2003, p.442), “procura nas expressões verbais ou textuais os temas gerais recorrentes que fazem a sua aparição no interior dos vários conteúdos mais concretos, portanto uma primeira forma de categorização e subcategorização constituindo o corpus”.

*Corpus* é aqui compreendido, com base em Turato, como conjunto das entrevistas transcritas. Ainda, de acordo com Silva, Gobbi, Simão (2004, p.70), a análise do discurso permite adentrar no discurso e obter

A identificação de unidades de análise ou grupos de representações para uma categorização dos fenômenos, a partir da qual se torna possível uma reconstrução de significados que apresentam uma compreensão mais aprofundada da interpretação de realidade do grupo estudado.

Com esse instrumento pode-se ler o que estava por trás das palavras e transcrições dos dados e, segundo Bardin (1994), ampliar as possibilidades da descoberta. Ao longo do estudo, realizou-se a análise dos dados concomitantemente ao acesso aos mesmos, de modo que se pudesse melhor adequar o instrumento aos objetivos da pesquisa e valorizar informações advindas, naturalmente, dos depoimentos dos entrevistados.

## CAPÍTULO 6

### 6 Análise dos Dados

Esse capítulo analisa o acesso dos jovens e adultos ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IF Fluminense) em busca de formação profissional de qualidade, mais especificamente, orienta-se para os mecanismos empregados no processo de ingresso. Neste sentido busca responder a seguinte questão do estudo: Que aspectos adotados no processo definido pelo IF Fluminense para ingresso de jovens e adultos trabalhadores refletem o direito ao acesso com equidade?

Compõem esse capítulo as análises dos seguintes documentos: edital do processo de ingresso 2010; questionários sócio-econômicos aplicados aos candidatos e aos aprovados aos cursos técnicos integrados à educação básica na modalidade jovens e adultos do Programa Nacional de Formação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Além dos documentos, esse capítulo analisa as entrevistas com a diretora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do IF Fluminense, com a coordenadora do PROEJA do IF Fluminense do *campus* Campos-Centro e com os alunos matriculados nos cursos do referido programa.

#### 6.1 Dos critérios e procedimentos para ingresso

Conforme o Edital nº14/2009 o processo de acesso aos cursos do IF Fluminense é baseado exclusivamente em prova objetiva de conhecimentos. A mesma prova é aplicada, indiscriminadamente, nos *campi*: Campos-Centro; Campos-Guarus; Itaperuna; Cabo Frio; Bom Jesus do Itabapoana e Núcleo Avançado de Quissamã, para todos os candidatos concorrentes aos cursos de formação geral de nível médio; técnico integrado regular; técnico concomitante; técnico subsequente e para os cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade de jovens e adultos do Programa Nacional de Educação Profissional Integrado à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

A condição para participar do concurso para acesso aos cursos oferecidos, de acordo com o art.2º do referido edital, com exceção aos cursos técnicos concomitantes e subsequentes é o mesmo qual seja; “conclusão do Ensino Fundamental ou que estejam concluindo o 9º ano do Ensino Fundamental no ano de 2009”. No caso do curso técnico integrado para jovens e adultos do PROEJA é exigido também que “comprovem, no ato da matrícula, idade mínima de 18 anos”.

A realização do processo de ingresso denominado, no referido Edital nº 14/2009 de “Processo Seletivo/2010”, fica a cargo da Comissão Central de Processo Seletivo, nomeada pela Reitoria do Instituto Federal Fluminense e que conforme definido no art.1º do mesmo edital, cabe a essa comissão “planejar, coordenar e executar o Processo Seletivo/2010, 1º e 2º semestres, e tornar públicas todas as informações relativas ao processo”.

Não se evidencia no edital do processo de ingresso em estudo a existência de critérios nem procedimentos específicos para os candidatos jovens e adultos concorrentes aos cursos do PROEJA que aponte para atenção ao princípio da equidade, considerado neste estudo como fundante na propositura de ações que reconheçam as condições ou caminhos diferenciados para aqueles que estão em situações diferentes, ou seja, que conceda como apregoa o Parecer nº 11/2000, maiores oportunidades àqueles em desvantagem em relação aos demais.

Segundo a coordenadora do PROEJA,

Hoje o processo é exclusivamente a prova. Temos aí uma contradição grande, porque o aluno que sai do Ensino Fundamental do público alvo, dificilmente consegue a aprovação necessária porque o princípio da competição está instalado, é uma minoria que tem acesso, quem tem um nível de conhecimento melhor é que chega na frente, geralmente é o candidato que tem o Ensino Médio. Não existe um processo específico para o PROEJA. A forma como está acontecendo, de todo não contempla o acesso do público é uma minoria que tem acesso por causa daqueles que tem uma condição melhor, pois aquele que tem uma pontuação maior, geralmente já tem o ensino médio porque o que vem do supletivo tem dificuldades de interpretação de texto, de escrita.

Ela considera ainda que: “O ingresso aos cursos do PROEJA ocorre através da seleção. Agora, sobre o princípio da seleção tem-se buscado uma forma de discussão mais ampla porque através dessa prova nós não temos ainda conseguido atender ao público alvo”. Também a diretora da EJA assume que:



O ingresso é através da prova de conhecimentos. Não existe hoje um processo específico. O processo não atende, é inadequado. Não pode aplicar a mesma prova dos candidatos do médio e do técnico aos candidatos que não tiveram a mesma trajetória daqueles alunos. Esses da EJA a trajetória é descontínua, a qualidade não é igual.

Outro aspecto relevante é que a procura pelos cursos profissionais oferecidos pelo IF Fluminense a cada ano é maior o que demonstra que os jovens e adultos cada vez mais lançam suas expectativas de inserção na vida profissional e mesmo de melhoria de vida por meio da formação profissional em cursos técnicos. A grande procura pelos cursos oferecidos pelo IF Fluminense em toda região Norte; Noroeste Fluminense e Região dos Lagos são um demonstrativo do reconhecimento que a comunidade nutre pela qualidade da formação oferecida por este Instituto. A procura é imensa e a oferta não é suficiente para atender a todos, nesse ponto já temos, conforme Parente (2000) uma barreira natural causada pela desproporcional relação candidato/vaga, que favorece a exclusão. Neste processo de 2010, o IF Fluminense, embora tenha tido um número aproximado de 25.300 candidatos inscritos, conforme informação do Núcleo de Sistemas de Informação (NSI) do Instituto Federal Fluminense, de acordo com a relação candidato vaga (candidatos que pagaram e confirmaram inscrição) divulgada no site oficial do IF Fluminense<sup>53</sup>, o número de inscritos foi de 17.306 para oferta de 2.252 vagas, das quais 240 dessas vagas foram oferecidas para os cursos técnicos integrados à educação básica na modalidade de jovens e adultos do PROEJA, para uma procura de 731 candidatos.

Para o *campus* Campos-Centro, foram oferecidas 767 vagas numa disputa entre 9.900 candidatos, das quais, 75 vagas foi o total oferecido para os cursos técnicos integrados para jovens e adultos que obteve 274 concorrentes. Neste cenário a disputa pela obtenção do diploma de técnico que confere a seu portador maiores possibilidades de conhecimentos na área tecnológica, tão valorizada no mundo produtivo e passaporte para a inserção no trabalho, incentiva tanto aos jovens da classe média quanto aos jovens e adultos trabalhadores a buscarem seus espaços de formação. Sobre essa corrida pelo diploma, Bourdieu (2008, p. 124) diz que:

A entrada na corrida e na concorrência pelo diploma de frações que, até então, haviam tido uma reduzida utilização da escola exerceu o efeito de obrigar as frações de classe, cuja reprodução estava garantida, principal ou exclusivamente, pela escola, a intensificar seus investimentos para manter a raridade relativa de seus diplomas e, correlativamente, sua posição na

---

<sup>53</sup><http://portal.iff.edu.br/processos-seletivos/processo-seletivo>.

estrutura das classes; assim, o diploma e o sistema escolar que o atribui tornam-se um dos pretextos privilegiados de uma concorrência entre as classes que engendra um aumento geral e contínuo da demanda de educação.

Esse argumento de Bourdieu nos auxilia nas análises sobre a região na qual está situado o IF Fluminense. A região é grande produtora de petróleo, sendo que a cidade de Campos dos Goytacazes, onde se localiza o *campus* Campos-Centro, é responsável hoje por 84% da produção do petróleo do Brasil<sup>54</sup>, com ofertas de empregos tanto na Petrobrás como nas empresas nacionais e multinacionais localizadas, em sua maioria, na cidade e Macaé, que lhe prestam serviços. Este fato é um dos principais motivadores para a grande procura dos jovens e adultos por postos de trabalho. A concorrência às vagas oferecidas é grande exigindo, dos candidatos, boa preparação e formação, especialmente na área técnica. O desejo de ingresso na Petrobrás ou em empresas prestadoras de serviço obriga que os jovens e adultos da classe trabalhadora se proponham ao enfrentamento das oportunidades de formação profissional de modo a poder competir com aqueles que possuem melhores condições sócio-educativas ou, segundo Bourdieu e Passeron (1970), de maior capital cultural, na disputa por seus diplomas.

O objetivo de se preparar para o ingresso nesse setor de trabalho encontra-se nas falas de treze dos dezoito estudantes entrevistados que desejam essa oportunidade e disputam pela obtenção de seus diplomas por meio do PROEJA. Foi entrevistado um percentual de 20% de estudantes aprovados e matriculados nos cursos técnicos integrados do PROEJA, selecionados aleatoriamente mediante a listagem, fornecida pelo Registro Acadêmico do *campus* Campos-Centro. Entre os estudantes entrevistados sobre o que pretendem com o curso e que apontaram para o desejo de trabalhar na Petrobrás ou em empresas em Macaé que prestam serviços na área do petróleo estão os seguintes depoimentos: O aluno B disse que: “Espero sair daqui muito melhor do que entrei em relação ao 2º grau e com meu diploma passar em qualquer concurso público: Petrobrás ou Furnas”. A aluna C, mencionou:

Espero encontrar um bom trabalho que não seja em casa de família em primeiro lugar já que há 30 anos trabalho em casa de família. Um trabalho com carteira assinada e que tão cedo não fique desempregada. Penso em trabalhar em alguma empresa. Apesar da idade tenho esperança de trabalhar numa empresa porque o mercado hoje está aberto para todas as idades. Eu trabalharia embarcada.

O aluno D, embora não expresse textualmente seu desejo, o deixa implícito ao dizer que: “Eu tenho uma colega que já arranhou emprego em Macaé. Eu quero continuar

---

<sup>54</sup> <http://www.campos.rj.gov.br/noticia>

estudando. No fundo, no fundo, meu desejo maior é conseguir ajudar minha mãe, meus irmãos e dar uma sustentabilidade à minha família”; O aluno E disse: “Na verdade estou com dificuldade em Matemática e Física, pretendo continuar, acabar o curso e se aparecer uma vaga numa firma na parte de Eletrotécnica, dessas que presta serviço à Petrobrás”; a aluna F respondeu que com o curso espera “conseguir trabalhar na área de Eletrotécnica numa firma em Macaé”; o aluno G expressa que:

Espero que me proporcione uma oportunidade melhor porque trabalho na COAGRO na área elétrica há 10 anos, mas, quero coisa melhor, um emprego melhor como uma firma em Macaé dessas que presta serviço à Petrobrás que dá salário melhor e qualidade de vida melhor.

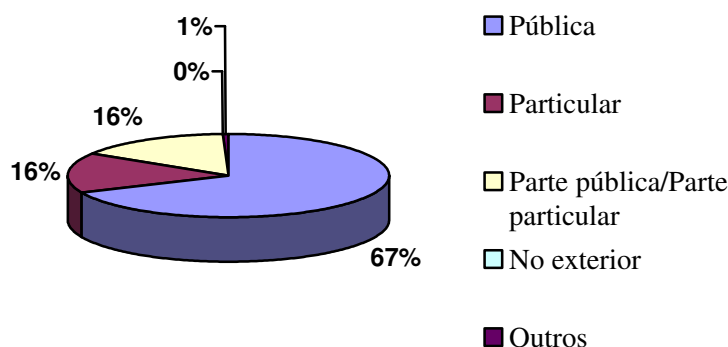
Também o aluno H disse, “Quero entrar na Petrobrás, tenho feito muitos concursos para lá e tenho ‘batido com a cara na lata’ os processos estão muito difíceis, com prova de manhã e à tarde, cobrando muito Matemática e Física”; o aluno I, “[...] nunca tive olhos fixos na Petrobrás, mas, se surgir um concurso, quero estar preparado”; o aluno J, “Eu que já trabalho embarcado, fica mais fácil. Enquanto não aparece concurso para a Petrobrás, existem oportunidades na Schlumberger”; o aluno K: “Tenho pretensão de concorrer para a Petrobrás, hoje me preparo com um curso de inglês”; o aluno M já trabalha numa empreiteira que presta serviço à Petrobrás e pretende melhorar seu posto de trabalho; o aluno Q disse o que pretende: “Me formar como um técnico e tentar pegar um estágio na Petrobrás porque já é um ‘pé lá dentro’” e o aluno R nos revelou que: “Minha tia falava que é onde tem maior área de emprego e é mais fácil para entrar na Petrobrás. Sonho entrar na Petrobrás”.

Os entrevistados A, L, N, O, e P apontaram para outra direção, o aluno A espera com seu diploma de técnico em Eletrotécnica, melhorar seu posto de trabalho na empresa onde já atua como estoquista; o aluno L disse que deseja com o curso obter base teórica, acrescentou que “[...] Quando as pessoas entram aqui, pensam que terão um ‘emprego’ e que vão direto para a Petrobrás hoje em dia eu sei que não é assim”; o aluno N revelou: “[...] penso numa empresa com manutenção de máquinas, caixa eletrônica, você fica mais solto. Não penso na Petrobrás porque tem que fazer concurso”; o aluno O respondeu que “Minha família toda é de professores e eu não quero ser professor. Quero me formar com uma base muito boa para ingressar logo no mercado de trabalho e ter uma vida independente. Não quero trabalhar na Petrobrás não” e, por último, a aluna P disse: “voltei a estudar para incentivar meu filho porque ele já tem 17 anos. Aí, descobri o projeto ‘Autonomia’ da Rede Globo. Eu continuei e ele parou. Desejo arranjar um bom emprego”.

## 6.2 Percepção que os candidatos têm sobre suas chances de acesso ao IF Fluminense

O grande interesse pela formação profissional intensifica a disputa por vaga em instituição pública e gratuita que oferece esse tipo de formação. A exclusão parece inevitável e ocorre por várias vias e a primeira delas está na própria cultura instalada na comunidade, à priori, de que o acesso é extremamente difícil e que as chances de ingresso exigem dos candidatos preparação intensa. Neste processo, concorrem com os estudantes provenientes da rede pública, que são a maioria, número considerável de estudantes da rede privada e que pertencem à classe privilegiada e dos cursinhos preparatórios (pró-IF) pagos. O gráfico abaixo revela os percentuais em que nos pautamos para esta análise:

**Gráfico 1:** Distribuição dos candidatos ao ingresso nos cursos técnicos do PROEJA do IF Fluminense no campus Campos-Centro em relação ao tipo de estabelecimento onde cursa ou cursou o ensino médio e/ou fundamental



Na antiga Escola Técnica Federal de Campos (atual IF Fluminense) existiu o curso Pró-Técnico que tinha como objetivo preparar estudantes de escolas públicas e de baixa renda para o processo seletivo da instituição. Estes eram selecionados mediante aplicação de questionário sócio-econômico e visitas domiciliares. Hoje, o IF Fluminense não dispõe de nenhum programa direcionado à preparação de candidatos para o processo seletivo.

Neste aspecto, é possível evidenciar um obstáculo de contorno cultural que é o sentimento de pertencimento a um espaço social permeado pelas desigualdades educacionais próprias dos grupos em desvantagem social para os quais as chances de ingresso numa instituição como o IF Fluminense. Os jovens e adultos da classe trabalhadora parecem não conceberem aquele espaço do IF Fluminense como seu de direito, não se vêem pertencendo àquela escola, embora almejem o diploma da formação profissional que lhes permita ingresso

ou a manutenção no trabalho. Sentimento, reforçado pela frequência com que experimentam ou assistem o pouquíssimo êxito daqueles que vêm tentando inúmeras vezes o acesso a essa Instituição pública e gratuita de formação profissional, em seu meio social.

Dos dezoito estudantes entrevistados dos cursos técnicos integrados do PROEJA, quando perguntados a respeito de como ficaram sabendo da inscrição para o processo de ingresso do IF Fluminense, a resposta mais recorrente advém do fato de que um irmão, primo, amigo ou colega ou até ele próprio já vem tentando por vezes ingressar nos cursos desta instituição sem sucesso. Essa referência esteve presente na fala de quatorze dos entrevistados. Dentre os entrevistados que confirmam o fato estão: O aluno A disse que: “eu já tinha tentado há quatro anos entrar no CEFET,<sup>55</sup> tentei uma vez quando estava cursando o ensino médio e as três vezes já tinha concluído”; o aluno B disse que: “Engraçado, nunca me imaginei estudando aqui, até tentei fazer prova para cá mas sempre foi muito difícil”; a aluna C disse que:

Achava que era impossível entrar aqui, portanto até hoje meus vizinhos me perguntam como consegui entrar no CEFET. Tenho uma vizinha que tem uma condição razoável, os filhos têm bom emprego e ela não se conforma de eu ter conseguido entrar e os filhos dela que tinham condições não conseguiram.

O aluno D disse: “Eu tenho um primo que sempre fez prova pra cá, umas nove provas, e nunca conseguiu passar. Eu pensei, como faço a EJA que tem defasagem de várias matérias não conseguiria”; a aluna F, também disse: “sempre achei muito difícil entrar aqui porque é muito concorrido”; o aluno G que disse que: “quando estava terminando o 2º ano do ensino médio na Escola Estadual, tentei para aqui pela concomitância externa<sup>56</sup>, para Telecomunicações e não consegui”; o aluno H disse que: “Já havia feito uma tentativa para a área técnica de Indústria não consegui”; o aluno I disse que: “Tentei prova para a escola Técnica Federal de Campos, cheguei a fazer o Pro-Técnico para me preparar e, paralelo, fiz o SENAI. Não consegui entrar aqui e fiquei só no SENAI”; o aluno J disse que: “Só tentei uma vez quando terminei o Ensino Fundamental e não passei aí não tentei mais”; o aluno K, revelou: “Na verdade, essa foi a 3ª prova que fiz para cá. Eu queria estudar aqui, mas, acho

---

<sup>55</sup> Ficou instituída, por meio da Lei ° 11.892 de 29 de dezembro de 2008, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e foram criados 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. O CEFET Campos passou então a denominar-se Instituto Federal Fluminense. No entanto, as pessoas da comunidade e alguns servidores ainda se referem a esta Instituição como CEFET.

<sup>56</sup> A concomitância externa é a possibilidade dos estudantes que estão matriculados no ensino médio da rede pública ingressar por meio de processo seletivo de prova de conhecimentos aos cursos técnicos do IF Fluminense. Esses estudantes deverão estar concluindo a 2ª série do ensino médio.

que não me via aqui, pela dificuldade da prova. Você faz à primeira, não consegue, faz a segunda, não consegue você passa a não acreditar”; o aluno L nos disse: “[...] em 2008, fiz de novo prova para cá, para Mecânica e não passei”; o aluno M comentou que “[...] tem colega que fez cinco vezes para passar e eu tive dificuldade para fazer a prova”; o aluno P, declarou: “Tentei duas vezes mas hoje eu não estava com a cabeça nisso não. Não botei expectativa na cabeça porque estava muito tempo parado” e, por fim, o aluno Q revelou: “Tenho um colega que já tentou e não conseguiu, vai tentar de novo”. Por esses exemplos, esses jovens e adultos, avaliam que aquele espaço não lhes pertence.

Ao relatarem como se prepararam de modo a conseguir a aprovação no processo, dez dos dezoito estudantes entrevistados, afirmaram que já haviam concluído o ensino médio, desses, cinco já haviam inclusive sido aprovados em vestibular, um concluiu o Pós-médio, cinco interromperam ou estavam cursando o ensino médio e, apenas três são oriundos do ensino fundamental. Na tabela abaixo é possível verificar a pontuação obtida pelos entrevistados, num processo cuja pontuação máxima obtida pelos candidatos foi de 32 pontos e a de corte para as vagas oferecidas foi de 11 pontos:

**Tabela 2:** Pontuação obtida pelos estudantes matriculados entrevistados no processo seletivo 2010

<i>Estudantes</i>	<i>Escolaridade</i>	<i>Pontuação obtida</i>	<i>Obtiveram oito pontos adicionais por ser trabalhador formal</i>
A	Superior incompleto	26	sim
B	Superior incompleto	29	sim
C	Médio - EJA	22	sim
D	Médio incompleto EJA	21	sim
E	Fundamental EJA	22	sim
F	Médio Regular-	27	sim
G	Médio Regular	23	sim
H	Pós-Médio	23	sim
I	Médio Regular	17	não
J	Superior incompleto	20	sim
K	Superior	20	sim
L	Médio incompleto regular	23	não
M	Médio incompleto EJA	13	não
N	Superior incompleto	13	sim
O	Fundamental	25	não
P	Fundamental JA	13	não
Q	Médio incompleto Regular	15	não
R	Médio incompleto Regular	11	não

A maioria revelou que não se preparou, foi o caso do aluno A que disse: “Na verdade eu não me preparei foi por fé e instinto e fiquei em sexto lugar”; o aluno B respondeu, “Não me preparei estou aqui por milagre de Deus e tirei o segundo lugar, não sei como, com os oito pontos da carteira, a prova não estava difícil eu estava muito tempo sem estudar, eu dei uma olhadinha pouca”; a aluna F revelou, “Não me preparei, minha mãe fez a minha inscrição quase no último dia. Eu sempre achei que era muito difícil por isso nem estudei. Fiz a prova consciente, mas, não estudei”; o aluno I, “Para falar a verdade não me preparei nada, o que me deu base foi o reforço que fiz no SENAI”; o aluno J disse: “não me preparei não”; o aluno O admitiu: “Sinceramente não me preparei. Vi que a prova era mais testar o raciocínio não era muito acadêmica. A EJA não me ajudou nem um pouco, eu gosto de ler Harry Potter, etc isso que me ajudou”; a aluna P confessou, “Não me preparei nada, não tinha nem idéia, não sabia nem o que estudar. Como eu estava estudando no “Autonomia”, foi com isso que fiz a prova” e o aluno Q, “não me preparei”.

Sete, dos entrevistados disseram que se prepararam sozinhos, neste grupo estão: a aluna C, “Me preparei com meus estudos mesmos. Peguei as apostilas emprestadas no NACES (os módulos do supletivo) e eu e uma amiga estudamos bastante, não fomos sem estudar não”; o aluno D disse que,

Estudei sozinho, me esforçando comigo mesmo. Estudei Português, História. Não me preocupei em estudar o que não sei. Até porque na EJA não dá tempo de ver tudo, mas o que eles dão é bem dado [...] ainda, aconteceu, de uma amiga que me incentivava muito, ter sido assassinada pelo namorado e ela deixou os livros dela para mim, ela fazia jornalismo. Eu me preparei em cima disso, das leituras e mais psicologicamente do que nas matérias. Sai do emprego, peguei meu auxílio desemprego e comprei livros didáticos para estudar sozinho. Tenho um colega que fez o Pró-IFF e só fez 12 pontos. Não fui ajudado pelos oito pontos porque já tinha dado baixa na carteira.

O aluno G disse: “Tinha uns livros de Português e Matemática e me preparei em casa por minha conta mesmo”; o aluno H, “Estudei sozinho, o tempo era muito pouco, eu dava umas lidas dinâmicas”; o aluno K, por sua vez, comentou: “A prova é a experiência, agente já não entra mais ‘verdinho’ mas com certa malícia. Peguei uns livros do meu irmão do ensino médio e na internet”; o aluno M falou: “Me preparei com o estudo da escola mesmo, com o que aprendi lá na escola” e o aluno N disse: “Me preparei estudando sozinho. Sempre estudei sozinho”.

Três foram os que tiveram ajuda para se preparar para a prova, foi o caso do aluno E que revelou: “Vim estudar aqui no NACES<sup>57</sup>, tirava dúvida, estudando, pesquisando em livro de História e apostilas. Pedia auxílio aos professores do NACES”; o aluno L disse: “Estudei com meus irmãos que pegaram no meu pé, como eu sou o mais velho e sou o mais atrasado, eles ficaram no meu pé e estudaram comigo”; e, para o aluno R, “Estudei com minha tia porque ela tinha feito prova e não conseguiu, ela está tentando o vestibular, eu aproveitei e estudei com ela”.

Perroni e Brandão (2009, p.73), dizem que “ao se relacionar com a estrutura, um indivíduo aprende a traçar um mapa de suas possibilidades e a reconhecer onde há maior chance de sucesso”. Para os candidatos oriundos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) esse entendimento é ainda mais complexo dado que eles próprios trazem consigo uma longa trajetória escolar de insucessos que interferem em suas expectativas, ou seja, estes sujeitos, segundo Bourdieu (1983, p.60), constroem seus julgamentos dado que

[...] apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem *habitus*<sup>58</sup>, sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações.

Ao assumirem de antemão suas supostas incapacidades para ingresso numa instituição disputada como o IF Fluminense, esses sujeitos vêm buscando qualificar-se em cursos profissionais pagos, e de qualidade duvidosa. Esses cursos da educação profissional, na área técnica, oferecidos pelo setor privado sem tradição e reconhecimento da comunidade, vêm crescendo. O gráfico abaixo demonstra o crescimento de oferta de cursos profissionais na região, onde se pode verificar a crescente oferta da rede particular.

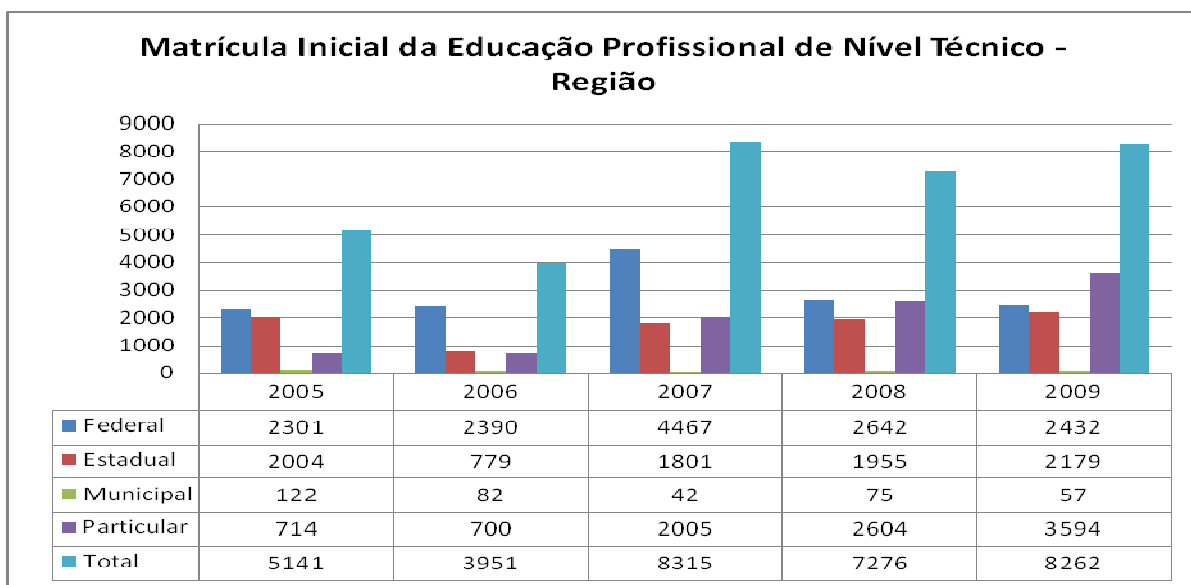
---

<sup>57</sup> Núcleo Avançado do Centro de Estudos Supletivos do IF Fluminense campus Campos-Centro parceria do IF Fluminense com a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

<sup>58</sup> Segundo Bourdieu (2007, p.10), *habitus* são estruturas incorporadas.



**Gráfico 2:** Crescimento do número de matrículas para a formação profissional de nível técnico na rede privada de ensino



Fonte: Diretoria do Departamento de Desenvolvimento Institucional e Extensão do IF Fluminense *campus* Campos-Centro<sup>59</sup>

Esse aumento de matrículas iniciais em cursos profissionais da rede privada também indica que muitos jovens e adultos não ousam nem se inscrever no processo de ingresso proposto pelo IF Fluminense por acharem que suas chances são pequenas. Hoje, como mencionado anteriormente, não existe no IF Fluminense curso preparatório gratuito para candidatos oriundos das classes em desvantagem social que desejem ingressar em seus cursos. O Pró-Técnico foi extinto em 1996. Os estudantes do ensino supletivo do Núcleo Avançado do Centro de Estudos Supletivos (NACES) oferecido pelo IF Fluminense em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, têm a oportunidade, como estudantes daquele curso que desejam se submeter ao processo seletivo, de se preparar com apoio da coordenação do referido curso por meio da concessão do espaço nas salas de estudo, orientação nas dúvidas por meio do contato com de professores de boa vontade e quando disponíveis, além do empréstimo de apostilas. Esse apoio resultou na aprovação de dois candidatos oriundos do NACES e que participaram da entrevista. Foram eles a aluna C, que em seu depoimento revela: “Me preparei com meus estudos mesmo, peguei as apostilas emprestado no NACES (os módulos) e eu e uma amiga estudamos bastante” e, o estudante E, que mencionou: “vim estudar aqui, no NACES, tirava dúvida, estudando, pesquisando em livro de História, apostila. Pedia auxílio aos professores do NACES”.

<sup>59</sup> Construída com base nos dados levantados no Educacenso 2009. <http://www.educacenso.inep.gov.br/>

Embora, segundo Haddad (2007) e Di Pierro (2005), estejam garantidos tanto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, o direito ao acesso à educação profissional pública e gratuita dos cidadãos jovens e adultos das classes em desvantagem social e econômico ainda está longe de ser atendido. A igualdade de acesso concebida apenas como igualdade de oportunidade sem se considerar a equidade, que remete a questões operacionais e revisão de princípios, não lhes garantem esse direito. Essa revisão dos modelos de acesso que contemple as diferenças sócio-educativas se coloca como imperativo para a revisão dos processos de acesso.

Os candidatos que possuem o perfil de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) são aqueles cuja trajetória escolar foi, por diversas vezes e, por diferentes motivos, dentre eles os sucessivos fracassos, interrompida. Quando estes alunos conseguem submeter-se a um processo de ingresso seletivo nos moldes que são oferecidos pelo IF Fluminense e pela maioria das Instituições de Ensino da Rede Federal de Escolas Profissionais e Tecnológicas, suas chances de sucesso são muito pequenas. Os estudos de Bourdieu (1998, p.42), sobre a transmissão do capital cultural, apontam, segundo ele, para o fato de que “o nível cultural global da família” interfere no desempenho dos alunos.

Segundo ele a classe social que domina impõe seus valores, recursos culturais, estilo de vida, etc., às classes em desprestígio social e à escola que tende a reproduzir essa relação desde os processos de seleção de seus estudantes. Parente (2000, p.13), ao escrever sobre a relação entre o desempenho no vestibular e algumas variáveis de capital cultural, afirma que os candidatos oriundos de classes sociais mais bem situadas têm melhor êxito por causa do capital cultural que lhes é próprio. Diz que “Esse esquema injusto e anticonstitucional, que alia esse tipo de herança cultural à possibilidade de conseguir uma vaga em um curso de boa qualidade elitizou socialmente a universidade” e nós estendemos esse pensamento também em relação à elitização das instituições de Educação Profissional da Rede Federal.

A partir dessa afirmação e considerando o perfil dos alunos jovens e adultos, que em maioria são oriundos das classes sociais mais desfavorecidas, com percurso formativo irregular, ao concorrerem, num processo seletivo, por vaga, com candidatos provenientes do ensino regular diurno, alguns de escolas privadas e de origem sócio-econômica melhor situada e com nível cultural, aqui entendido como nível de acesso a informações e conhecimentos mais reconhecidos, a tendência é obterem resultado menos vantajoso. Neste ponto, talvez seja interessante destacar que o nome PROEJA, por si, ao configurar programa destinado à Educação de Jovens e Adultos (EJA) já seleciona o público a que se destina dos demais

cursos regulares ofertados pelo IF Fluminense. Existe certo estigma sobre cursos de EJA, estes sofrem de desprestígio em relação aos demais na apreciação de grupos da sociedade, por isso, sua procura se concentra em público específico e pode ser esta uma das causas do menor número de candidatos aos seus cursos, apesar da maior oferta de vagas se consideramos que os estudantes da EJA, na maioria, só podem estudar a noite.

Àqueles que já tentaram várias vezes ou julgam ter melhores chances de ingresso no IF Fluminense ao concorrer com alunos de EJA, também optam por estes cursos. Esses fatos podem ser encontrados na fala de alguns estudantes entrevistados: Na fala do aluno A encontra-se: “Muitos amigos meus queriam entrar aqui. Muitos conseguiram entrar aqui na prova do meio do ano, a maioria que entrou aqui foi dessa forma”; o aluno G disse: “Minha intenção não era fazer o PROEJA mas o número de vagas para Eletrotécnica regular era de oito vagas e do PROEJA eram vinte e cinco”; o aluno H, comentou, “achei que o PROEJA era mais fácil do que o técnico regular”; o aluno J, também comentou que “a disputa no PROEJA era mais fácil do que para o regular direto, eu ia ter mais dificuldade com o conteúdo e o número de vagas”; o aluno K, argumentou que, “o curso regular oferece muito poucas vagas: são vinte e cinco para o PROEJA e oito ou sete para o regular” e, por fim, o aluno M disse: “achei o PROEJA a forma mais fácil”.

No processo seletivo de 2010 realizado pelo IF Fluminense, pode-se constatar, por meio da pesquisa e conforme dados já aqui anunciados, anteriormente, que dos 17.306 candidatos inscritos e que confirmaram inscrição, apenas 731 jovens e adultos se lançaram ao concurso de ingresso. Destes, 274 concorreram aos seguintes Cursos Técnicos Integrados a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos do Programa Nacional de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), ofertados pelo *campus* Campos-Centro:

**Tabela 3:** Oferta de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA)

Curso	Vagas	Nº de Candidatos	Candidato/vaga
Eletrotécnica Noite - 1º semestre	25 vagas	191	7,64
Eletrotécnica Noite - 2º semestre	25 vagas	49	1,96
Eletrônica Noite - 2º semestre	25 vagas	34	1,36

Fonte: Fonte: <http://portal.iff.edu.br/processos-seletivos/processo-seletivo>.

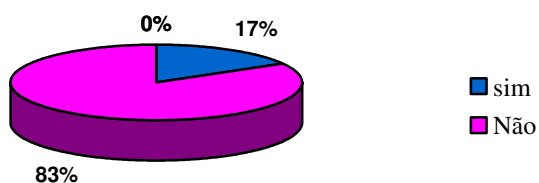
Os demais candidatos jovens e adultos optaram pelos cursos do PROEJA oferecidos pelos *campi* Guarus e Itaperuna.

Embora a leitura desse dado possa nos conduzir a avaliação de que poucos são os jovens e adultos que ousam se candidatar no processo seletivo realizado pelo IF Fluminense para o *Campus* Campos-Centro, o que sugeriria certa facilidade para o acesso, pode-se observar que não é pequena a dificuldade de ingresso.

Ao se observar os resultados obtidos pelos aprovados (tabela 2) verifica-se que apenas três dos candidatos entrevistados obtiveram 50% de acerto das quarenta questões da prova. Ao observar a pontuação com a supressão dos oito pontos extra, recebidos quando em situação de trabalho formal e, ao considerar ainda, que dentre esses estudantes entrevistados, onze já concluíram o ensino médio, quatro possuem o médio incompleto e, apenas três o ensino fundamental, fica mais evidente a dificuldade de acesso.

Com base nestes dados quantitativos, aliados às respostas nas entrevistas realizadas com os alunos que ingressaram nos cursos técnicos integrados do PROEJA a respeito da questão sobre suas expectativas de estudar no IF Fluminense, obteve-se como resultado que 83% dos entrevistados responderam que nunca acreditaram ser possível estudar no “CEFET”, contra 17% que acreditavam nessa possibilidade, conforme os dados apresentados no gráfico 2 e nos depoimentos a seguir:

**Gráfico 3:** Distribuição dos estudantes entrevistados sobre a expectativa de estudar no IF Fluminense



O aluno A disse:

Eu olhava o CEFET e nunca imaginava que ia conseguir entrar aqui. Um dia fiz um cursinho de qualificação em informática, eu já tinha um curso de informática, mas, fiz este só pelo prazer de estar aqui dentro. A visão que eu tinha era a de que os melhores estavam aqui, todo mundo falava que para arrumar emprego era melhor estar aqui.

O aluno B respondeu: “[...] nunca me imaginei estudando aqui, até tentei fazer prova para cá mas sempre foi muito difícil”; a aluna C disse: “sempre tive vontade de estudar no CEFET, tinha um conhecido que estudava no CEFET, só não sabia como chegar aqui, tinha vergonha e medo também, achava que o CEFET não era lugar para eu estudar, até que um dia tomei atitude e vim”; o aluno D, declarou:

Nunca passou pela minha cabeça estudar no CEFET. Modéstia parte, minhas professoras disseram que eu tinha potencial, mas eu propriamente não acreditava. Pensei que gosto de política e de ler, mas nunca pensei em entrar no CEFET porque a prova é muito difícil e da minha turma só eu passei. Sei que é uma coisa pública, mas, o ensino estadual nem se compara com o federal.

O aluno E, por sua vez, respondeu: “não falaram para mim que eu podia estudar no CEFET porque tinha a EJA, eu estava trabalhando numa firma que o horário não dava para estudar. Aí vim trabalhar na firma aqui no CEFET e fiquei sabendo, aí pedi ao encarregado” e a aluna F, por sua vez, revelou que nunca imaginava estudar no IF, “porque sempre achei muito difícil entrar aqui porque é muito concorrido”; o aluno G disse:

Para falar a verdade não, sempre ouvi muito falar que estudar aqui era complicado. A questão de seleção é complicada. Conheci pessoas que estudaram aqui. Quando estava terminando o 2º ano do ensino médio na Escola Estadual, tentei para aqui pela concomitância externa para Telecomunicações e não consegui. Aí, pela falta de informação, não tentei mais, só que para ter melhor qualificação precisava procurar. Eu não sabia que existia o PROEJA;

O aluno J disse: “não, só tentei uma vez quando terminei o ensino fundamental e não passei, aí não tentei mais, entrei logo no Liceu”; aluno K revelou que:

Antes de começar na faculdade, quando ainda estava no médio, as pessoas falavam para eu tentar aqui. Quando agente tem 15 anos, não tem idéia do futuro. Na verdade, essa foi a 3ª prova que fiz para cá. Eu queria estudar aqui mas acho que não me via aqui, pela dificuldade da prova. Você faz à primeira, não consegue, faz a segunda, não consegue você passa a não acreditar.

O aluno L, por sua vez comentou: “Não me imaginava voltando nem pegando mais num livro”; o aluno N declarou:

Não imaginava. A imagem lá fora é de que só passa para cá quem é muito inteligente, tem colega que fez cinco vezes para passar e eu tive dificuldade para fazer a prova. Na realidade aqui não é como as pessoas falam lá fora,

cobra-se muito mas tem muita oportunidade. Tem que deixar algumas coisas na vida para vir para cá.

O aluno O disse: “Estou em Campos há quase três anos e não pensava estudar aqui porque achava que era uma escola de nível elevado”; a aluna P, por sua vez disse: “De jeito nenhum, nem passava em minha cabeça. Eu queria estudar até a 8ª série para fazer concurso público. Uma professora viu que eu era boa e me falou do CEFET. Eu perguntei: será que eu tenho chance? Ela me falou que deveria tentar”; o aluno Q revelou que: “Quando estava na 8ª série eu imaginava. Tentei duas vezes mas hoje eu não estava com a cabeça nisso não. Não botei expectativa na cabeça porque estava muito tempo parado” e, finalmente o aluno R disse: “Não, porque minha tia me empurra ela insistia e eu não pensava, ela me animou, fiz a prova e passei”.

Os três estudantes entrevistados, que responderam positivamente à pergunta se imaginavam ingressar no IF Fluminense, disseram: o aluno H assim se expressou: “Sempre, esta escola apesar dos acertos e defeitos, ela tem mais acertos que defeitos, ela faz a diferença, os jovens almejam entrar aqui”; já o aluno I revelou que: “Era um sonho desde criança porque é a melhor escola da região. Mas depois que fiz a inscrição para o PROEJA, tive esperança de entrar porque acreditei e foquei lá na frente” e, por último o aluno M respondeu: “Sim, era o sonho. Fiz prova para cá pela primeira vez em 2007, passei para a concomitância externa só que perdi a matrícula e aí perdi a vaga. Em 2008, fiz de novo para mecânica e não passei. Agora em 2010, passei”. Com base nestes dados, pode-se afirmar que a maioria dos jovens e adultos, pela sua condição sócio-educativa, não percebe o espaço geossocial do IF Fluminense como aquele a que têm direito.

Indagada sobre a que atribuída a menor procura dos candidatos aos cursos do PROEJA em relação a outros cursos do IF Fluminense *campus* Campos-Centro, a diretora da EJA respondeu:

A forma de divulgação, mas não é tão simples já que à Internet, nem todos tem acesso. Para 2010, conseguimos fazer uma divulgação pessoal nas escolas da rede pública e de EJA não só em Campos mas também em distritos e cidades vizinhas. A escola disponibilizou o que foi necessário. A procura aumentou, porém não teve o efeito que esperávamos. Isso mostra que a causa não foi só a divulgação. Isso leva a crer que o aluno do Fundamental não tem o olhar ainda de que ele precisa ter um diploma de técnico. Às vezes ele acha que um emprego rápido de eletricista está bom para ele. Ele não tem consciência de que pode mais.

Esta análise se afina com os ditos de Bourdieu (1998) quando trata da “Escolha do destino” dos estudantes das diferentes classes sociais. Para o autor, cada uma das classes adota ao traçar as possibilidades dos seus membros e ao limitarem suas possibilidades uma interiorização ou prévia aceitação do que lhes é permitido ou possível dentro de suas condições reais ou objetivas de vida.

Em sua fala, a diretora da EJA prossegue argumentando que:

O nome PROEJA não ajuda, tinha que se chamar Curso Técnico. O nome PROEJA omite. A forma ideal seria: Curso Técnico Integrado para Jovens e Adultos. Este ano usamos essa expressão mas ainda acrescentamos PROEJA. Tínhamos que ir às oficinas, às associações. Talvez se tivéssemos acesso à TV e ao rádio, ajudaria.

A coordenadora do PROEJA, por sua vez, confirma que a forma de divulgação é a razão pela menor procura de candidatos aos cursos do PROEJA, sobre isso ela comentou:

Mesmo com o trabalho individual, que este ano eu fiz visitas às escolas inclusive da zona rural e cidades próximas por minha iniciativa e com autorização. Fui às escolas explicando, informando, conversando sobre o curso, o perfil. Em função de que, quem aqui vinha não era o público alvo e sim aqueles alunos que tinham condição melhor porque vinham do ensino médio. A divulgação maior que é feita é dos alunos daqui, aqueles que já estão no PROEJA que levam a notícia para os amigos, os vizinhos os da cercania. Mas aqueles que estão mais distantes, que são alunos da EJA acabam não sabendo. Na nossa visita falei do direito público garantido do ensino público e aí íamos falando sobre as possibilidades.

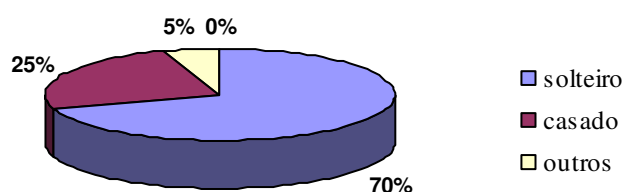
Além da pouca divulgação, na opinião da coordenadora do PROEJA, outro fator também contribui para a menor procura:

Soma-se à forma de divulgação, problemas familiares, distância da família são problemas que os afastam, chamo para conversar e encaminhamento para a psicóloga e assistente social. O problema da auto-estima e os sofrimentos da vida nos levam ao trabalho da reconstrução. Sempre digo vocês podem. Esses problemas são muito diversificados e tem origem desde a questão familiar (traição, falta de valores) até a defasagem de aprendizagem e situação sócio-econômica que é a mais grave. Este ano, fui às residências dos aprovados para traçar o perfil, é a primeira vez que agente faz esse trabalho.

### 6.3 O perfil dos candidatos que concorreram às vagas oferecidas para os cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade EJA do PROEJA

O perfil apresentado pelos candidatos aos cursos técnicos integrados do PROEJA para o IF Fluminense do campus Campos-Centro, no ano de 2010, de acordo com a leitura dos questionários sócio-econômicos a eles aplicados, no momento da inscrição, demonstram:

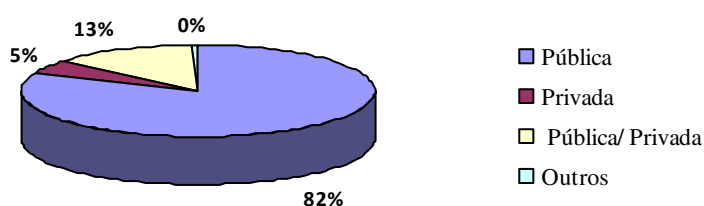
**Gráfico 4:** Distribuição dos candidatos aos cursos técnicos integrados do PROEJA do IF Fluminense por estado civil.



Fonte: Núcleo de Estudos e Pesquisas (NESAE) do IF Fluminense.

Observa-se, que em relação ao estado civil, a grande maioria dos candidatos é solteiro.

**Gráfico 5:** Distribuição dos candidatos aos cursos técnicos integrados do PROEJA do IF Fluminense por tipo de estabelecimento que cursa ou cursou o ensino médio ou fundamental

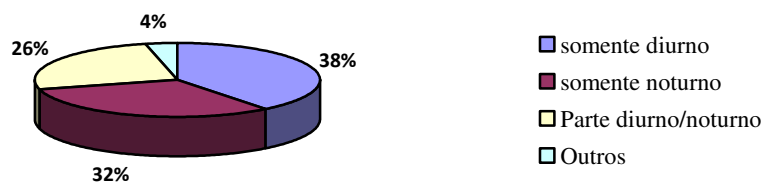


Fonte: Núcleo de Estudos e Pesquisas (NESAE) do IF Fluminense.

A maioria dos candidatos que buscaram concorrer às vagas dos cursos técnicos integrados do PROEJA é oriunda da escola pública. Esse dado pode demonstrar que os estudantes das escolas privadas da elite não optam por cursos técnicos. Quase sempre esse aluno dará continuidade aos seus estudos no ensino superior.



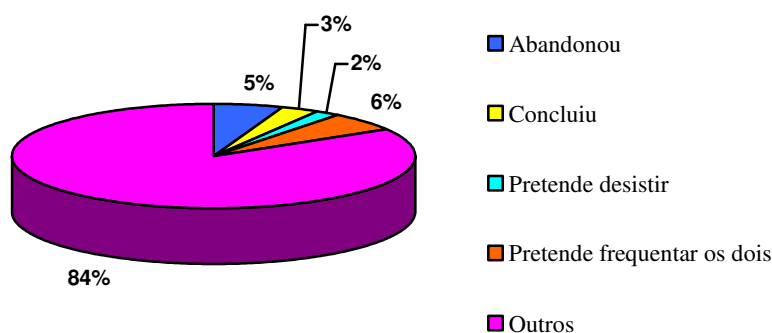
**Gráfico 6:** Distribuição dos candidatos aos cursos técnicos integrados do PROEJA do IF Fluminense por período que cursa ou cursou o ensino médio ou fundamental



Fonte: Núcleo de Estudos e Pesquisas (NESAE) do IF Fluminense.

Estes percentuais revelam uma diferença pequena em relação ao número de candidatos que são oriundos do ensino diurno para os do ensino noturno, com uma pequena elevação dos percentuais daqueles que concluíram seus cursos: médio ou fundamental, no diurno. Esse dado reforça que nem todos os candidatos que concorreram às vagas dos cursos técnicos do PROEJA possuem o perfil de alunos da EJA.

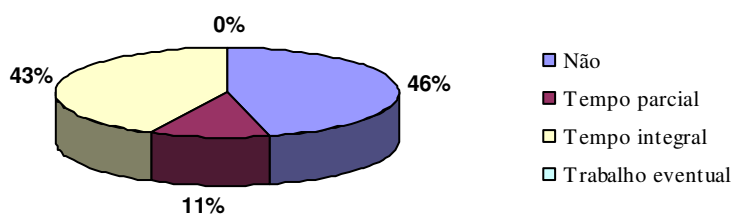
**Gráfico 7:** Distribuição dos candidatos aos cursos técnicos integrados do PROEJA do IF Fluminense por situação em relação ao ensino superior



Fonte: Núcleo de Estudos e Pesquisas (NESAE) do IF Fluminense

Dentre os candidatos que concorreram aos cursos técnicos integrados do PROEJA, alguns concluíram ou estavam em curso no nível superior. A pesquisa não revelou o número exato desses candidatos. Esse é um dado que também aponta para a descaracterização do perfil dos candidatos que concorreram a curso direcionado para jovens e adultos.

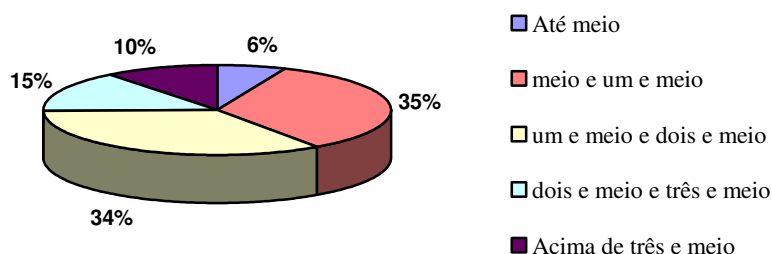
**Gráfico 8:** Distribuição dos candidatos aos cursos técnicos integrados do PROEJA do IF Fluminense por situação de trabalho



Fonte: Núcleo de Estudos e Pesquisas (NESAE) do IF Fluminense

Este é outro dado que revela que os candidatos que concorreram aos cursos cujo público-alvo é de jovens e adultos, nem sempre pertencem ao grupo da sociedade com as características específicas de alunos da EJA ao se observar que um grande número não trabalha.

**Gráfico 9:** Distribuição dos candidatos aos cursos técnicos integrados do PROEJA do IF Fluminense por renda mensal da família



Fonte: Núcleo de Estudos e Pesquisas (NESAE) do IF Fluminense

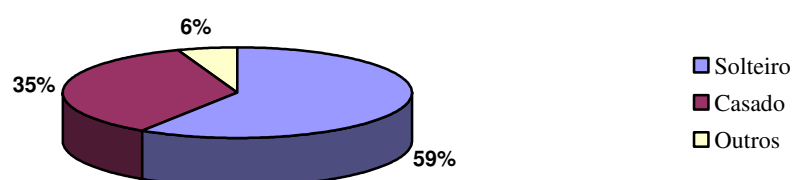
A análise desses dados revela que o público que se inscreveu no processo se constituiu, em sua maioria de: jovens; solteiros, oriundos da escola pública, diurna, o número dos que trabalham, seja em tempo integral, parcial ou eventual, muito se aproxima do número dos que não trabalham e, cuja renda familiar fica entre meio e dois salários mínimos e meio. Este perfil se assemelha ao de jovens e adultos trabalhadores, se considerar os aspectos trabalho e tipo de escola de origem (rede pública). No entanto ao se observar que um bom número frequentou a escola diurna e outros ainda, embora em número menor, frequentava ou frequenta ensino superior, tem-se que o perfil esboçado pelos candidatos não é, necessariamente de jovens e adultos de EJA.

A maior procura por candidatos solteiros, oriundos da escola diurna, também pode suscitar que estes provavelmente são jovens que estão em processo de formação escolar e que têm expectativas de ingressar nos cursos técnicos do IF Fluminense por meio do PROEJA já que este oferece um quantitativo de vagas maior (25 vagas) do que o curso técnico de Eletrotécnica concomitante, ou de jovens que já haviam concluído o ensino médio, no entanto, viram no curso técnico integrado, a possibilidade de rever os conteúdos daquele nível de ensino, com o objetivo de melhor se preparar para concursos ou outras formas de inclusão no trabalho. Alguns até apontaram para o desejo de ingressar no ensino superior, foi o caso dos seguintes estudantes entrevistados: o aluno B que avalia que: “O PROEJA me abre o leque para fazer vestibular para uma Engenharia ou outro curso superior. Meu ensino médio foi fraquíssimo, tive dificuldade no curso de Segurança do Trabalho” e do aluno Q, que declarou: “Não entrei por causa da eletrônica foi porque só tinha Eletrotécnica e Eletrônica, minha intenção é fazer o tecnólogo ou a faculdade de Informática Industrial ou de Teologia”.

#### **6.4 O perfil dos candidatos aprovados e matriculados para os cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade EJA do PROEJA**

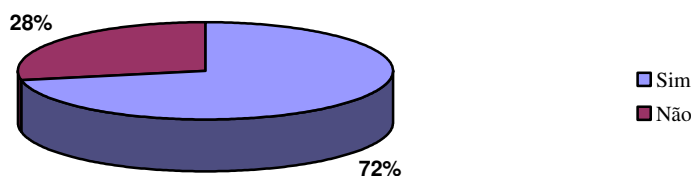
Com o objetivo de traçar o perfil dos alunos que ingressaram nos cursos técnicos integrados do PROEJA em 2010, foi aplicado questionário sócio-econômico, aos 75 alunos matriculados, destes 67 responderam. Os itens analisados foram:

**Gráfico 10:** Distribuição dos estudantes matriculados nos cursos técnicos integrados do PROEJA, no ano de 2010, por estado civil



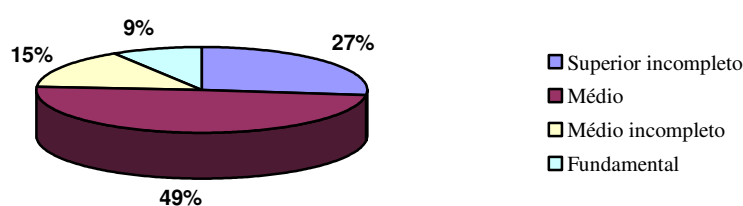
Dos candidatos aprovados e matriculados nos cursos técnicos integrados do PROEJA, a maioria é solteiro, esse dado coincide com a premissa de que os candidatos solteiros são jovens que buscam essa modalidade de ensino com o objetivo de conquistarem sua formação para o trabalho e assim obterem sua inserção no trabalho.

**Gráfico 11:** Distribuição dos estudantes matriculados nos cursos técnicos integrados do PROEJA, no ano de 2010, por situação de trabalho



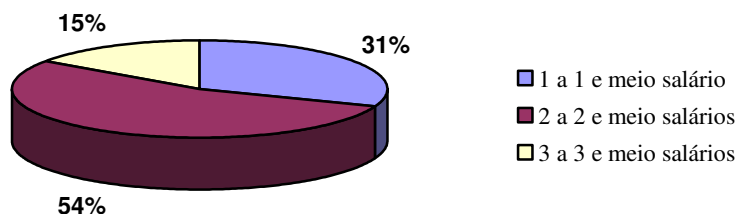
Este dado se alinha com a medida adotada pelo IF Fluminense, dentre as chamadas “Ações Afirmativas” definidas no Art.19 do Edital que regeu o processo de ingresso. Nele ficou estabelecido que o aluno trabalhador que comprovasse sua situação de trabalho “por meio de Carteira Profissional ou Carteira Funcional e/ou contracheque ou outro registro legal em que conste a data de admissão”, fossem adicionados ao seu resultado na prova escrita oito pontos.

**Gráfico 12:** Distribuição dos estudantes matriculados nos cursos técnicos integrados do PROEJA, no ano de 2010, por escolaridade



De acordo com estes percentuais sobre a escolaridade dos candidatos aprovados e matriculados nos cursos técnicos integrados do PROEJA, fica evidenciado que a grande maioria é oriunda do ensino médio e um percentual considerável, do ensino superior, o que revela que o processo seletivo de 2010 não conseguiu promover o ingresso do seu público-alvo que seriam os jovens e adultos oriundos do ensino fundamental da EJA.

**Gráfico 13:** Distribuição dos estudantes matriculados nos cursos técnicos integrados do PROEJA, no ano de 2010, por renda familiar



Dentre os estudantes dos cursos técnicos integrados do PROEJA entrevistados, praticamente não existe diferença entre o percentual de casados e solteiros se considerarmos os 6% em situação de união estável declarada por eles. A maioria trabalha e apenas quatro não trabalham. Ainda, conforme apontou o questionário sócio-econômico, já apresentado anteriormente na tabela 1 deste capítulo, a maioria dos estudantes já concluiu o ensino médio dos quais três são oriundos do ensino médio da EJA, destes uma do Núcleo Avançado do Centro de Estudos Supletivos do IF Fluminense (ensino supletivo), um do Centro de Estudos Supletivos/RJ (ensino supletivo) e um do SESI (ensino supletivo) e, apenas três são oriundos do ensino fundamental EJA, destes: um no Núcleo Avançado do Centro de Estudos Supletivos do IF Fluminense (ensino supletivo), uma no Projeto Autonomia da Rede Globo e um em escola pública em regime semestral. Vale destacar também, que dos dezoito entrevistados, apenas três são egressos da rede privada.

Dentre os entrevistados, ainda, seis possuem renda entre um salário e um salário e meio; nove possuem renda entre dois salários e dois salários e meio; um tem renda de três salários e dois possuem renda em torno de três salários e meio. Esse dado ficou expresso em suas falas: O aluno A disse que sua renda familiar é de dois salários e meio; o aluno B possui renda familiar de um salário e meio, mora com os pais embora goze, segundo ele, de independência financeira; a aluna C possui renda de pouco mais de um salário; o aluno D possui renda familiar de dois salários e meio embora atualmente esteja desempregado já que, segundo ele, não consegue conciliar seu trabalho na lavoura com os estudos, se locomove para a escola por meio de ônibus doado pela Prefeitura de sua cidade; o aluno E possui renda de dois salários mínimos; a aluna F também possui renda de dois salários mínimos.

O aluno G disse que sua renda familiar é de um salário e meio; o aluno H revelou que a renda de sua família é de três salários e meio; aluno I revelou que a renda de sua família é de dois salários; o aluno J comentou que a renda de sua família é de um salário e meio mas que

agora se encontra “encostado” pelo INSS, em período de reabilitação e por isso está fazendo um curso de logística; o aluno K, declarou que sua renda familiar é de três salários, que não trabalha apenas ajuda seu pai e que este lhe dá dinheiro quando ele precisa, não existe “mesada”, a renda é única; o aluno L possui renda de dois salários; o aluno M por sua vez, a renda é de dois salários disse que trabalha embarcado numa empreiteira em Macaé; o aluno N possui renda familiar de dois, atualmente, também está em fase de reabilitação por ter sofrido acidente no trabalho; o aluno O declarou que seus pais são professores, acredita que a renda seja em torno de três salários e meio; a aluna D revelou que a renda de sua família é de um salário e meio; o aluno Q, disse que a renda de sua família é de dois salários e meio, que está em período de experiência e que sua carteira está para ser assinada e, por fim, o aluno R possui renda de um salário e meio, mora sozinho, sua carteira foi assinada agora.

Dos estudantes entrevistados, verifica-se que dos dezoito, a metade foi contemplada com os oito pontos para aluno trabalhador enquanto que quatro não receberam porque estavam desempregados na época da inscrição; dois não têm emprego, apenas estudam; um não trabalha, é estudante universitário em fase de conclusão do curso de Psicologia e ajuda seu pai em suas folgas e um, embora trabalhe embarcado, não apresentou documento que comprovasse sua situação de trabalho. Esse critério de concessão de pontos extras para o candidato trabalhador não se pode dizer que é propriamente equânime na medida em que deixa de fora aqueles que já são penalizados por trabalharem na informalidade e, embora seja interessante, não se aplica exclusivamente para os candidatos que concorrem aos cursos para jovens e adultos com as características específicas do público alvo do PROEJA. Também, em relação ao perfil a que se destina o programa para jovens e adultos, o aluno atendido em sua maioria vem do ensino médio não conseguindo, o Programa, atingir o aluno procedente da EJA Fundamental, que seria o público alvo.

Os alunos que buscam os cursos técnicos integrados na modalidade de jovens e adultos do PROEJA são aqueles que vêm nesta oferta a possibilidade de ingressarem no ensino técnico com uma oferta maior de vagas do que as oferecidas para os mesmos cursos na modalidade regular e que ao concorrerem com candidatos jovens e adultos, vislumbram melhores possibilidades de acesso. Essa afirmativa, está presente, por exemplo, na fala do aluno A, do curso de Eletrotécnica do 1º semestre, quando disse: Eu já tinha tentado três vezes aí pensei: se não for desta vez, por esse jeito, porque achei que o PROEJA era um caminho mais fácil porque o número de vagas era maior”; o aluno G disse: “[...] o problema é que o número de vagas só para o técnico é pequena e para o PROEJA é maior, o ideal era não fazer mais o médio, mas, o número de vagas era maior”; na fala do aluno N destacamos: “[...]”

poderia ter a opção integrado e não integrado porque para quem já fez o médio poderia ficar focado nas matérias do técnico” e, também o aluno J (Diego) comentou: “A disputa no PROEJA era mais fácil, para o regular direto eu ia ter mais dificuldade com o conteúdo e com o número de vagas”.

Deste modo, o perfil do candidato que conseguiu ingressar não se pode dizer que é propriamente do jovem pertencente à classe mais favorecida da sociedade. No entanto, a presença maciça de alunos que já concluíram o ensino médio, alguns poucos até já tendo sido aprovados em vestibular, revela uma seleção em que os candidatos que concluíram o ensino fundamental na EJA, pretendidos pelo Programa PROEJA, têm maior dificuldade em conseguir vaga. Na fala da coordenadora do PROEJA esta preocupação fica evidente quando afirma:

Ainda não existe um processo específico, discutimos no sentido de que possa haver para além da prova de conhecimento que dê ênfase à Matemática e Língua Portuguesa, possa também ser aplicado um questionário sócio-econômico, para fazer uma triagem e um questionário mais específico para uma triagem que apontasse para uma forma de pontuar e que contemple o público alvo, que traga o perfil e que não fira nenhum princípio de exclusão, um trabalho mais completo de modo a atender aquele que tem dificuldade de chegar.

O modelo adotado por muitos anos pela Instituição, em nada foi alterado no sentido de tornar possível o ingresso de um maior número de jovens e adultos trabalhadores para o qual o programa do PROEJA se direciona. O princípio da equidade não foi observado já que não prioriza formas de acesso cujos critérios atendam as diversidades e sejam inclusivos, ao contrário, perpetua-se um modelo que promove a seleção daqueles que comprovaram, exclusivamente pela prova objetiva de conhecimentos relativos ao ensino fundamental, atenderem ao critério meritocrático e, assim, atenderam à expectativa que professores, por sua vez, fazem do aluno que conseguirá acompanhar o ensino nos cursos oferecidos.

Esta postura se coaduna com uma concepção de equidade baseada no princípio do direito natural o qual, não considera as diferenças. Segundo Bourdieu (1998, p.53), “tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura”. Também Habermas (2002), considera que a negação das diferenças sócio-culturais promove o nivelamento de modo equivocado já que os contextos são diversos.

Os professores, em sua avaliação, entendem que o candidato é o futuro aluno que já deve trazer prontos os conteúdos indispensáveis, a partir dos quais julga ser possível acompanhar seu curso. Por sua vez estes professores temem por saber que a organização escolar não lhes oferece condições de apoiar pedagogicamente os alunos de EJA que trazem particularidades e dificuldades geradas pela má qualidade do ensino que as escolas, geralmente públicas, pelas quais transitaram lhes proporcionaram. Sobre este aspecto, Broccolichi e Oeuvrard (1998, p.525) chamam a atenção ao denunciarem que

A organização atual do sistema de ensino não permite aos professores prestar aos alunos uma assistência intensiva e diferenciada; ora, esta se torna indispensável na medida em que aumenta a parcela dos alunos pouco dotados de bagagem cultural, e tendo por causa disso, mais coisas para aprender na escola. Deste modo, manter na escola aqueles que dela teriam sido 'excluídos' antigamente sem criar as condições para uma ação educativa eficaz na direção dos alunos que mais dependem da escola para adquirir tudo àquilo que ela exige, é fazer surgir dificuldades de toda ordem próprias para deteriorar as condições de trabalho dos professores sem melhorar realmente a situação dos alunos.

O aluno de EJA traz também consigo saberes que devem ser trabalhados de modo significativo despertando para a consciência de que estes saberes, muitas vezes aprendidos pela imersão no seu contexto social ou no fazer empírico, possuem base de cientificidade que quando conhecida imprime qualidade à sua produção o que exige do professor sensibilidade e *quefazeres* diferenciados. Os modelos até aqui adotados se baseiam numa suposta garantia de igualdade e universalidade de direitos sem, no entanto, se considerar as diferenças e o princípio da equidade que abre possibilidades de formulações que ultrapassem regras universalistas que ampliam a exclusão.

### **6.5 Do público alvo pretendido pelo PROEJA ao público alcançado**

A análise sobre os aspectos relacionados à escolaridade revela que o público-alvo a que se destinam os cursos técnicos integrados do PROEJA é de jovens e adultos oriundos do Ensino Fundamental EJA, no entanto, a maioria dos estudantes aprovados no processo de ingresso de 2010 já concluiu o ensino médio. Dos estudantes entrevistados, três chegaram inclusive a cursar alguns períodos iniciais do ensino superior e os abandonaram para cursar o Curso Técnico Integrado ao Ensino Básico na Modalidade de Jovens e Adultos do PROEJA; um cursou até o sexto período do curso de Direito e um, cursa os últimos períodos do curso de



Psicologia, busca esse programa com o objetivo de ampliar sua possibilidade de inserção no trabalho.

Constatou-se ainda, que embora na fala da diretora da EJA o processo seletivo atende ao público da EJA, os que buscam e são aprovados em sua maioria seriam, segundo ela, “a elite da EJA” já que concluíram o ensino médio. As entrevistas nos revelaram que a minoria vem da EJA, destes, três concluíram o ensino fundamental na EJA; três interromperam o médio na EJA e um concluiu o ensino médio também na EJA. A maioria não apresenta necessariamente o perfil de EJA seja porque estiveram inseridos no processo escolar por todo o tempo, mesmo que tenha ocorrido alguma repetência, seja porque cumpriram a etapa da formação básica em época própria. Dos estudantes entrevistados, seis tiveram trajetória contínua com conclusão do ensino médio em escola regular: foi o caso, por exemplo, do aluno A que respondeu: “Sempre estudei em escola pública, conclui o ensino médio em 2004 numa escola estadual de Bom Jesus de Itabapoana/RJ, porque eu morava em Santa Maria e era mais perto de lá [...] comecei a fazer a faculdade dois anos depois de concluído o ensino médio”; o aluno B, nos disse: “Fiz o 2º grau completo, mas, optei pelo PROEJA porque fiz um segundo grau deficiente em colégio estadual, lá fiz contabilidade bancária. Fiz a faculdade de Direito até o terceiro período mas, sem base, parei”; a aluna F respondeu: “Terminei o 2º grau, Formação de Professores numa escola particular em 1995. Casei cedo, com 18 anos, quando estava terminando o curso”; o aluno G revelou ter tido escolaridade regular com conclusão do ensino médio em 2004 e optado por ingressar no trabalho; o aluno J, disse:

Fiz o fundamental na escola, particular. Ensino Médio na, pública estadual, quando ainda fazia o médio, comecei a trabalhar num escritório de advocacia, então fiz o vestibular e logo fui aprovado para Direito, fiz até o sexto período, parei porque cancelaram a bolsa, tranquei a matrícula e continuei trabalhando no escritório de advocacia. Fiz um curso de plataformista e comecei a trabalhar embarcado em Macaé. Tive uma hérnia de disco e estou em período de reabilitação, estou fazendo logística.

O aluno K, por sua vez, disse que sempre estudou em escola regular e que quando concluiu o ensino médio passou no vestibular para Psicologia e termina o curso no ano que vem.

Na entrevista a diretora da EJA argumenta que o aluno do ensino médio vem em busca do curso do PROEJA por dois motivos:

Primeiro é pelo diploma de técnico e pela facilidade de acesso mais fácil via PROEJA já que o processo é classificatório, não há limite de nota mínima para ele entrar no PROEJA. Já para o curso técnico regular, o processo é

eliminatório, existe nota mínima para entrar. Só não entram todos do PROEJA porque não temos vagas.

Outro fator, segundo ela, que favorece a opção desses candidatos pelo PROEJA noturno, é o fato de que o candidato trabalhador que comprova, por meio da carteira de trabalho, sua situação de trabalhador, já entra para o processo com a garantia de oito pontos na frente dos demais candidatos. Isso ficou evidenciado nas respostas dos alunos entrevistados. O aluno A disse: “Eu já tinha tentado três vezes aí pensei, se não for desta vez, por esse jeito, porque achei que o PROEJA era um caminho mais fácil porque o número de vagas era maior e os oito pontos da carteira assinada me ajudariam”; o aluno B respondeu: “Engraçado nunca me imaginei estudando aqui, até tentei fazer prova para cá, mas, sempre foi muito difícil, mas agora tinha os oito pontos da carteira de trabalho”; a aluna C disse: “eu, na época, estava com a carteira assinada e os oito pontos da carteira me ajudaram muito, porque eu tinha feito 14 pontos com os oito da carteira inteirou vinte e dois, então eu passei”; o aluno E se referiu aos oito pontos da carteira de trabalho ao dizer que “[...] eu pensava assim, acho que tirei nota baixa mas depois pensei que com os oito pontos em cima vai dar sim”; a aluna F disse: “Eu pensei que fosse ser assustador mas gostei da prova, acertei 19 mas tive os 8 pontos da carteira que me ajudaram”; o aluno G disse que mesmo que não tivesse tido os oito pontos adicionais teria conseguido mas que acha “que esse critério ajuda muito” e o aluno H disse: “fui favorecido pelos oito pontos, fiquei em terceiro lugar”; o aluno J também declarou que teve os oito pontos que o ajudaram, por fim, o aluno B revelou ter sido beneficiado pelos oito pontos ao dizer: “fiz 13 pontos e tinha a carteira assinada”.

É preciso considerar, no entanto, que este não é um critério específico para os candidatos aos cursos do PROEJA e sim, para todos os candidatos trabalhadores que concorrem aos cursos noturnos. Isto está confirmado no Edital nº 14/2009 único do Processo Seletivo 2010, que no Art. 19 assim determina:

Art. 19 Os candidatos concorrentes às vagas do *campus* Campos-Centro que forem trabalhadores em efetivo exercício de suas funções serão classificados, adicionando-se, ao total de pontos obtidos na prova escrita, o valor de 08 pontos atribuídos à experiência profissional relativa a, no mínimo, um período de um (01) ano, devendo estar, no momento da inscrição, em efetivo exercício de suas funções comprovado por meio de Carteira Profissional ou Carteira Funcional e/ou contracheque ou outro registro legal em que conste a data de admissão. Para isso, os candidatos deverão comparecer ao *campus* Campos-Centro, durante o período das inscrições, das 8h às 20h, com o original e a cópia dos documentos comprobatórios (Carteira Profissional ou Carteira Funcional, acompanhada do último contracheque ou outro registro legal que conste a data de

admissão), bem como com o recibo/comprovante de pagamento de inscrição e a Ficha de Inscrição.

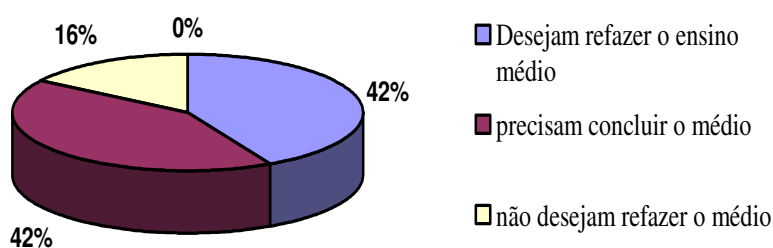
Este mecanismo de favorecimento do ingresso do aluno trabalhador nos cursos noturnos é um critério já utilizado há bastante tempo nessa Instituição, não é algo construído em função da garantia do direito de acesso dos jovens e adultos trabalhadores do PROEJA neste processo específico de 2010. Embora possa ser considerado como uma “Ação Afirmativa” como define o edital do processo, ele não é equitativo na medida em que não garante o acesso democrático de todos os trabalhadores e nem é um critério para todos os jovens e adultos e sim para aqueles que trabalham no mercado formal. Aqueles que estão no trabalho informal são autônomos ou estão temporariamente desempregados, ficam aliçados desse critério que se pretende inclusivo.

Além desses motivos, a diretora da EJA chama a atenção, ainda, para a motivação dos alunos que concluíram o ensino médio buscarem o PROEJA, é o fato de que o interesse está focado no diploma do curso técnico que favorece em muito seu ingresso no trabalho. Segundo ela,

Embora seja feita uma entrevista com os candidatos aprovados, no sentido de conscientizá-los de que não terão isenção das disciplinas de formação geral, os estudantes alegam que tiveram um ensino médio muito ruim, alguns em ensino supletivo ou em escolas públicas com todas as dificuldades que apresentam e desejam refazer este nível de ensino.

A justificativa de que o ingresso no PROEJA possibilita refazer o ensino médio que foi deficiente esteve fortemente presente nas falas dos alunos entrevistados em proporção igual aos que desejam concluí-lo enquanto que, um percentual bem pequeno, deseja apenas a formação profissional, conforme a seguir:

**Gráfico 14:** Distribuição dos estudantes entrevistados dos cursos técnicos integrados do PROEJA, por interesse em refazer o ensino médio



Dentre os entrevistados que desejam refazer o ensino médio está presente a alegação de que tiveram um ensino médio “fraco”: O aluno A revelou que “fazendo o PROEJA, voltaria a ver Português, Matemática e outras disciplinas que não vi no meu curso médio”; o aluno B disse: “espero sair daqui melhor do que entrei em relação ao 2º grau e com meu diploma passar em qualquer concurso público: Petrobrás ou Furnas”; a aluna C disse “eu pensei em fazer o PROEJA para poder fazer o ensino médio outra vez porque fiz pelo ‘provão’ e não tinha base nenhuma e já tinha dificuldade em Matemática. Então, sobrava para mim o PROEJA porque o ensino médio é junto”; o aluno D, nos disse: “Eu não estava parado, estava estudando e estudei em escola estadual EJA semestral mas lia muito [...], na EJA não dá tempo de ver tudo”; a aluna F disse que buscou o PROEJA “porque queria fazer de novo o segundo grau”; o aluno H disse: “o PROEJA me abre o leque para fazer vestibular para uma Engenharia ou outro curso superior. Meu ensino médio foi fraquíssimo, tive dificuldades no meu curso de segurança do trabalho” o aluno I disse que buscou o PROEJA “para ter um 2º grau qualificado, tem matérias que eu não tinha visto como é Filosofia e Sociologia que eu nunca estudei. Vejo conteúdos que eu nunca vi” e o aluno K comentou: “o PROEJA vai me servir por ser integrado com o médio, na faculdade agente fica defasado não vê mais Português, Matemática e Física que caem fortes nos concursos. Eu encaro o PROEJA como uma preparação”.

Na opinião da diretora da EJA, o que justifica a menor procura dos candidatos oriundos do Ensino Fundamental é o fato de que esse aluno do Ensino Fundamental “não tem o olhar ainda de que ele precisa ter um diploma de técnico. Às vezes ele acha que um emprego rápido de eletricista está bom para ele. Ele não tem consciência de que pode mais”. Também a Coordenadora do PROEJA, em sua entrevista, afirmou que “através dessa prova nós não temos ainda conseguido atender ao público alvo que é o aluno que vem do Ensino Fundamental EJA”. Com a mesma opinião, a diretora da EJA admite que:

O foco principal do PROEJA está sendo menos atendido, que é o aluno da EJA do Ensino Fundamental completo, ele não é a maioria, eles são 40% dos alunos, em detrimento dos 60% do ensino médio incompleto ou completo. Eles deveriam ser 100%, mas dizer que não está atendendo é uma meia verdade.

A partir da única fonte a que se teve acesso: o questionário aplicado pela Coordenação do PROEJA do *campus* Campos-Centro, verifica-se que dos candidatos aprovados e matriculados nos cursos técnicos do PROEJA, apenas 9% são oriundos do Ensino Fundamental e todos eles concluíram este nível de ensino na EJA. O questionário aplicado aos

candidatos no momento da inscrição no processo e elaborado pela Comissão encarregada do “processo seletivo” para o IF Fluminense, não demonstrou preocupação em conhecer a origem dos candidatos que concorrem aos cursos técnicos integrados do PROEJA.

É possível que o paradigma que tenha direcionado o objetivo da pesquisa realizada pela comissão, no sentido de traçar o perfil dos candidatos, tenha sido somente ratificar o fato de que naturalmente os candidatos que buscaram os cursos de nível médio tenha sido os egressos do ensino regular de nível fundamental e, para os cursos sequenciais ou pós-médio a origem tenha sido dos cursos médios, o que não se deu. Parece não ter preponderado naquela pesquisa, preocupação em traçar o perfil dos candidatos ao PROEJA nem conhecer, por meio da pesquisa suas especificidades.

Por meio dos entrevistados, pode-se constatar que à exceção do candidato L, todos os demais, estavam engajados na escola e haviam buscado a EJA com o intuito de concluir a escolaridade e terem acesso ao trabalho, na fala dos três estudantes encontramos as seguintes preocupações: o aluno E disse que seu objetivo ao retornar a escola foi “aprender para terminar os estudos e ter uma qualificação e arrumar um serviço melhor, o salário que ganho é baixo e não dá para nada”; o aluno O respondeu: “quero me formar com uma base muito boa para ingressar logo no mercado de trabalho e ter uma vida independente. Minha família toda é de professores e eu não quero ser professor” e, a aluna P foi a única, dos entrevistados, a mencionar que o ensino fundamental era suficiente para ela, a estudante revelou: “voltei a estudar para incentivar meu filho a estudar porque ele tem dezessete anos [...] eu queria estudar até a 8ª série para fazer concurso público”.

## **6.6 O olhar discriminatório sobre a EJA**

O olhar discriminatório para com a EJA pode ser observado na dificuldade de adesão dos professores do quadro permanente aos cursos de jovens e adultos oferecidos pelo IF Fluminense, incluindo o curso técnico integrado a educação básica na modalidade de jovens e adultos do PROEJA. Existe hoje no IF Fluminense uma grande diversidade de oferta de cursos incluindo-se os cursos de Pós-Graduação, por outro lado, os incentivos à qualificação docente e a elitização dos concursos públicos para professores da rede federal de educação profissional e tecnológica, tem ampliado o número de mestres, doutores e pós-doutores que almejam trabalhar com a pesquisa, graduação, licenciaturas e pós-graduação. A EJA, na maioria das disciplinas, fica para os professores com contrato temporário, o que causa uma rotatividade entre esses profissionais, quase sempre sem formação específica para atuarem na

educação de jovens e adultos que, quando se engajam no trabalho nessa modalidade de ensino, têm o contrato findado.

Bourdieu (2007, p.37), afirmou que

O sistema escolar age como o demônio de Maxwell: à custa do gasto de energia necessária para realizar a operação de triagem, ele mantém a ordem preexistente, isto é, a separação entre os alunos dotados de quantidades desiguais de capital cultural. Mais precisamente, através de uma série de operações de seleção, ele separa os detentores de capital cultural herdado daqueles que não o possuem. Sendo as diferenças de aptidão inseparáveis das diferenças sociais conforme o capital herdado, ele tende a manter as diferenças sociais preexistentes.

Os próprios professores do quadro permanente do IF Fluminense organizam as provas do processo de ingresso dentro do modelo classificatório, sendo aprovados os que obtêm maior pontuação. De acordo com a diretora da EJA, a não exigência de pontuação mínima para classificação do candidato aos cursos técnicos do PROEJA, prevista no edital, no Art. 37, é motivo de discordância entre os professores. Segundo ela, “os professores estão ‘chiando’ por causa disso. Na perspectiva da inclusão, é proibido reprovar e nisso há controvérsia por parte dos professores, eles acham que deve ter uma nota mínima”. Ao conceber o processo de ingresso numa concepção seletiva, reafirmam e corroboram com a prévia seleção existente na sociedade.

### **6.7 A avaliação dos candidatos aprovados aos cursos do PROEJA em relação ao procedimento adotado para o ingresso**

As entrevistas revelaram também que parece haver um acordo, ou uma prévia disposição no consentimento, em relação ao modelo de processo seletivo que vem sendo, ao longo dos anos, adotado. Parece não existir consciência entre os candidatos de que o processo possa ser injusto e reprodutivista para atender a uma sociedade que seleciona por meio do critério da meritocracia. Ao contrário, há uma aceitação tácita de que não há espaço, traduzido em vagas, para todos e que os melhores são os que têm direitos a ele. Segundo Bourdieu (2008, p.360), ao tratar dos efeitos da dominação, diz que “a adaptação a uma posição dominada implica uma forma de aceitação da dominação”, prossegue fazendo referência à afirmação de Gramsci de que “o operário tende a aplicar, em todas as áreas, suas disposições de executante”.

Não se considera a manutenção de uma sociedade injusta que é reproduzida pela escola seja nas suas práticas; nas políticas que adota ou na seleção que faz dos conteúdos e das formas de organização. No interior mesmo da escola, pelas razões aqui já apresentadas e que envolvem a cultura do professor e as expectativas dos alunos, formas inovadoras de ingresso caem na depreciação já que o conhecimento objetivo formal parece ser o único a ser considerado. Dentre os alunos, perguntados sobre o que acharam do processo de ingresso, as respostas foram quase unânimes de prévia aceitação do modelo numa postura de resignação, com apenas sete ressalvas dentre os estudantes entrevistados. O aluno B mencionou:

O público que o PROEJA pretende atingir é um público que estudou há muito tempo, a maioria que trabalha, o tempo que não está trabalhando vai dedicar à família é complicado botar diferente com alunos que saíram agora do 1º grau. Por outro lado, não pode ter discriminação. Se, separa muito os grupos, pode haver discriminação, pode haver um reverso e aí o curso fica mau visto igual ficou o MOBREAL. Acesso mais simples causa mais problemas, eu acredito que é igual à questão das cotas. Acho legal um cadastro social, uma seleção social para atender aqueles que não têm condições de pagar, não só para o PROEJA especificamente, mas para todos os alunos de todos os cursos porque isso aqui é uma escola pública por isso acho que deveria ter um questionário social.

A aluna C disse: “eu acho que a prova poderia ser mais fácil porque muitos alunos que já fizeram ensino médio e, que há pouco tempo terminou o ensino médio e não passou, é porque a prova é muito difícil, se não fosse os oito pontos da carteira eu não teria passado”; o aluno D observa que o processo “deveria ser aberto para escolas públicas para alunos que estivessem estudando só na EJA, continuar na EJA e fazer só o curso técnico. Agora vai falar isso lá para os caras, eles vão querer me matar”, este entrevistado prossegue ainda, com a seguinte observação:

Eu não acho que é uma concorrência desleal os oito pontos, o que é desleal é o nível do que eles pedem para concorrer à prova. Eu tenho a EJA e concorri com várias pessoas que já fizeram um bom ensino médio e até que já fizeram faculdade, já são professores. Acho que deveria aceitar só candidato que vieram da EJA porque em relação aos que vieram da EJA, do NACES<sup>60</sup>, por exemplo, eu não fico para trás. Mas aquele que já tem faculdade não poderia concorrer.

---

<sup>60</sup> Núcleo Avançado do Centro de Estudos Supletivos que funciona no IF Fluminense no *campus* Campos-Centro. Oferece ensino supletivo semi-presencial, por módulos, do 6º o 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

E a aluna F respondeu: “pensei que fosse ser assustador mas gostei da prova, acertei dezenove mas tive os oito pontos da carteira que me ajudaram. Só que como era PROEJA poderia ser mais fácil” continuou com a observação dizendo que:

Impedir quem já terminou o 2º grau há 10 anos é injusto porque pessoas como eu que já parou há muito tempo deveria continuar, mas quem já fez faculdade não. Agora quem terminou agora não deveria porque até atrapalha agente que não lembra de mais nada. Tem também gente que estuda de manhã em outra escola e tira a vaga de quem quer entrar aqui.

O aluno G e o aluno H acham que deveria aumentar as vagas para os cursos técnicos de modo a que os candidatos com ensino médio concluído pudessem concorrer a cursos técnicos sequenciais e o aluno R, que embora não descarte a prova, considera que “poderia ser sorteio. Teria prova, àqueles que não conseguissem, iriam para o sorteio, teria mais uma chance de entrar”.

Os demais entrevistados consideram que a prova é o melhor instrumento, no entanto, é importante observar que, com exceção de três alunos, os demais são oriundos do ensino médio avaliados em prova cujo conteúdo foi relativo ao ensino fundamental e que o aspecto que mais lhes chamou a atenção foi à concessão dos oito pontos garantidos ao candidato trabalhador com carteira assinada.

Obteve-se dos alunos entrevistados, que aceitam a prova objetiva como a forma possível, as seguintes respostas: O aluno A disse: “Acho que é a melhor forma sim, por um lado, as pessoas que trabalham o dia inteiro sem os oito pontos da carteira não estariam aqui. A prova não é tão difícil assim, o ensino médio me ajudou”; o aluno E disse que “essa forma é boa, esses oito pontos ajudam muito. Tem que ter uma prova sim”; o aluno I acha que: “O processo é válido porque dá igualdade de condições para todo mundo, não diferencia A nem B, está botando o jovem e adulto em igualdade de condições com os outros sem discriminação”; o aluno J opinou dizendo: “Eu acho que tinha que ser prova porque fazer uma inscrição sem prova poderia, só que o problema é que não tem vaga para todo mundo, talvez uma prova mais fácil”; o aluno K, por sua vez, comentou “Eu acho adequado a prova porque ela dá o sentimento de que entrei por minha capacidade mesmo”; o aluno L acha que “uma prova tem que ter, só que esse processo de múltipla escolha engana. Mas não tem jeito porque é muita gente e não tem como entrevistar todo mundo, corrigir tanta prova escrita. A prova de marcar, o cara vai lá marca e acerta não demonstra nada do que ele sabe”; o aluno M considera que,



De um lado é certo porque dá direito a todos que vem estudando. Se fosse só por matrícula direta teria desconforto porque ia beneficiar a uns e não a outros. Para mim, a melhor maneira é processo seletivo porque errado é como se fosse cargo público, se você tem conhecido entra se não tem fica fora. Prova mesmo. A única questão que deve ter mais aprimoramento é que 80% das vagas deveriam ser para o aluno de EJA das escolas públicas, como é a concomitância externa que não foge da prova.

Para o aluno N: o modelo é justo, “a princípio não vejo nada a ser mudado”; o aluno O disse que tem que ser “uma prova para testar o raciocínio assim mesmo. Não sei como tem que ser o pessoal lá que prepara é que sabe o que é melhor”; a aluna P disse:

para mim a única coisa que foi difícil foram àquelas matérias que eu não vi no fundamental. Eu achava que devia separar quem tem alguma coisa de Fundamental de quem tem Médio, mas acho que o justo é a prova mesmo, tem que ser prova.

E o aluno Q acha que “Uma prova é necessário no sentido de ser mais justo possível”.

Quando perguntados se esperavam terem sido aprovados, dos dezoito entrevistados sete foi o número dos que acreditaram que seriam aprovados, destes apenas um acertou mais que 50% da prova se desconsiderados os oito pontos extras concedidos ao candidato trabalhador. Onze não esperavam, destes, apenas um obteve 21 acertos das quarenta questões da prova. Dentre os que acreditaram na aprovação estão os estudantes: A que confiante respondeu: “Esperava, gostei da prova, fiquei tranquilo não achei tão difícil, não sabia a colocação, mas sabia que estaria dentro dela”; o aluno D assim avaliou:

Achei a prova fácil, acertei 21 questões. Sou um aluno que pego para fazer. Só tive dificuldades nas exatas: Matemática e Física. Só que quando estudei o professor não saiu de funções, quer dizer não tive o conteúdo todo. Mas quando vi que fiz a prova em uma hora e meia, vi que dava para fazer. Eu não achei a prova muito, muito difícil não, dentro de minhas limitações. História, Biologia e Geografia eu fui muito bem. A matéria de Geografia que a professora ensinou caiu e eu acertei.

O aluno G disse: “Confesso que esperar, eu esperava, mas, fiquei com o ‘pé atrás’ porque é muita gente”; o aluno I confessou que “no fundo, no fundo esperava sim, mas, com aquela desconfiança”; o aluno J, por sua vez, depositou sua confiança nos oito pontos extras e disse: “Esperava, tive os oito pontos que me ajudou”; o aluno M por sua vez, apostou na menor concorrência e revelou: “De todas as vezes que fiz achei que pela quantidade de

pessoas inscritas achava que dava para passar” e, por fim o aluno O declarou: “Achei que ia passar mesmo, fiz 25 pontos, não achava que ia ser tanto assim não”.

Dos entrevistados que não esperavam terem sido aprovados, estão os seguintes depoimentos: o aluno B falou: “Não esperava, até queria, mas como não me preparei não esperava joguei à sorte”; a aluna C disse:

Não esperava Sinceramente para mim foi surpresa e fiquei muitas noites sem dormir, sem acreditar. Fiquei muito feliz porque foi difícil passar na prova e mais difícil foi começar a fazer o curso. Eu não sabia que o resultado tinha saído antecipado (dia 15), quando dia 18 ligaram para mim para saber se eu não ia fazer matrícula, eu pulei.

O aluno E comentou: “Não, eu pensava assim, acho que tirei nota baixa mas depois pensei que com os oito pontos em cima vai dar sim, aí procurei ver no site com minha irmã porque ela sabe mexer com informática”; a aluna F respondeu: “Não porque duvidei de mim mesma, fiz porque mamãe queria que eu fizesse e fiquei com pena de meu irmão que é inteligente, estuda tanto mas não conseguiu e eu consegui, eu até chorei”; o aluno H disse: “Para ser sincero não esperava não, mas aconteceu agora vamos levar a frente”; o aluno K disse que não, “só acreditei ser aprovado quando vi o resultado”; o aluno L respondeu: “não, porque na primeira vez que fiz foi bem concorrido e acertei 39, agora acertei 20 sem os oito pontos da carteira assinada porque na época não tinha a carteira assinada”; o aluno N disse: “Não, foi muito difícil, tanto que um menino da sala, de 40 questões acertou 25, a prova não estava fácil é porque ele é inteligente. Fiz treze pontos e tinha a carteira assinada”; a aluna P falou: “Não, cheguei a chorar de tanta alegria. Minha professora então que me animou, nossa! Nem se fala!”; o aluno Q disse: “Não botei expectativa na cabeça porque estava há muito tempo parado” e, por fim, o aluno R disse: “Sinceramente não, fui muito no chute, fiz onze pontos”.

Ao se comparar a procura; número de vagas oferecidas e pontuação máxima e mínima alcançadas pelos candidatos aos cursos técnicos integrados do PROEJA, com seu correlato regular encontrar-se-á o seguinte resultado: para o curso técnico de Eletrotécnica regular, foram oferecidas oito vagas para cada um dos três turnos. Para o noturno, concorreram 340 candidatos os quais obtiveram pontuação máxima de 39 pontos e mínima de 29 pontos, números maiores do que os atingidos pelos candidatos ao curso Eletrotécnica PROEJA, oferecido apenas para o noturno e que teve para ingresso no 1º semestre, 25 vagas para as quais concorreram 188 candidatos cuja pontuação máxima foi de 32 pontos e mínima de 20 pontos dentre os que atingiram as vagas oferecidas; para ingresso no 2º semestre, foram 25

vagas para as quais concorreram 49 candidatos, cuja pontuação máxima foi de 25 pontos e a mínima de 14 pontos para os que atingiram o número de vagas e para o curso de Eletrônica com ingresso no 2º semestre, este não oferecido na modalidade regular, que para 25 vagas concorreram 33 candidatos, a pontuação máxima foi de 25 pontos e mínima de 11 pontos dentro do quantitativo de vagas oferecidas.

Esta observação confirma que os candidatos oriundos do ensino médio ou superior se inscreveram para concorrer às vagas do PROEJA motivados pela maior oferta de vagas para uma concorrência com número menor de candidatos. O critério da não eliminação dos candidatos aos cursos do PROEJA, também incentiva sua procura e permite o acesso de candidatos cuja pontuação não possibilitaria seu acesso ao curso técnico correlato oferecido na modalidade regular. Os oito pontos adicionados mediante apresentação de documento que comprovem vínculo formal com o trabalho, não é necessariamente um critério que favoreça a inclusão dos jovens e adultos aos cursos do PROEJA já que também são concedidos aos candidatos que concorreram aos cursos regulares noturnos e que não são necessariamente aqueles com perfil de aluno da EJA. Por fim, o atendimento ao princípio universal do direito, sem a observação da equidade necessária para a garantia do direito do jovem e adulto com perfil específico da EJA, permitiu que candidatos em melhor condição de escolaridade, já que possuem ensino médio concluído ou em fase de conclusão e ensino superior iniciado ou em fase de conclusão tivessem melhores chances sobre os oriundos do ensino fundamental da EJA. Portanto, o modelo de ingresso aos cursos técnicos integrados do PROEJA adotado pelo IF Fluminense, pelos aspectos elencados pelos alunos entrevistados e profissionais envolvidos, não atende seus destinatários.

## CAPÍTULO 7

### 7 Considerações Finais

Este estudo dedicou-se a refletir sobre a situação do jovem e adulto trabalhador que deseja o reencontro com a escola em busca de formação profissional que lhe possibilite a inserção; a manutenção ou, ainda a melhor qualificação para o desempenho do trabalho. No entanto, as dificuldades na conquista por espaços de direito nas instituições públicas e gratuitas de formação do trabalhador não são pequenas e tem se constituído em campo de disputa. As contradições entre princípios fundamentais, que a cada época regeram as relações e os movimentos em prol da consolidação do poder político e econômico de grupos da sociedade, tem sido o contexto no qual políticas sociais e educacionais ganham relevância ou desprestígio.

Neste cenário repleto de contradições, ações políticas, ao longo dos anos, não se destinaram a todos de modo suficiente colocando grupos sociais em desvantagem. Para estes grupos, direitos não foram garantidos. O número de analfabetos e de jovens e adultos sem escolarização formal, conforme apresentado neste estudo, são a demonstração do resultado desse processo de negação. O descaso com a construção de políticas que garantissem educação de qualidade a todos os cidadãos<sup>61</sup> e que produziu esse elevado número de pessoas desescolarizadas e, conseqüentemente, sem formação necessária para o ingresso e permanência no trabalho, os obriga a retornar à escola na busca da elevação de sua escolaridade.

Esse retorno é um dos grandes desafios vivenciados pelos gestores de políticas educacionais e sistemas de ensino que obrigam repensar procedimentos de modo a torná-los capazes de garantir o acesso e permanência de todos na educação inicial e continuada e à formação para o trabalho. Essa realidade afeta muito diretamente às Instituições públicas de formação profissional cuja missão é a preparação desse trabalhador. Nesta última década de 2000, programas de governo foram propostos nesse sentido dentre eles o Programa Nacional de Formação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens

---

<sup>61</sup> Conforme considerados pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no inciso IV do Art. 3º, “[...] independente do credo origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

e Adultos (PROEJA) que tem como uma de suas ações ofertar o ensino técnico integrado ao ensino médio na modalidade de jovens e adultos.

Porém, os programas por si, ao serem promulgados, não garantem o direito de acesso e a inclusão dos jovens e adultos aos espaços de formação. É preciso que as instituições onde o processo educativo se concretiza abram o debate sobre a adesão aos princípios de inclusão e de democratização de oportunidades de forma equânime. O objetivo foi analisar o processo de ingresso dos jovens e adultos trabalhadores aos cursos técnicos do PROEJA oferecidos pelo IF Fluminense, *campus* Campos-Centro no ano de 2010, no sentido de verificar se este garante o direito de acesso à formação profissional de qualidade com equidade. Ao analisar os documentos em que foi possível encontrar os procedimentos e critérios adotados, o perfil dos candidatos e dos aprovados matriculados; nas falas dos sujeitos da pesquisa e na observação de campo, alguns aspectos chamaram a atenção e impuseram estudos que desnudaram os princípios e paradigmas que regeram esse processo.

A pesquisa permitiu constatar que o processo de ingresso aos cursos do PROEJA é seletivo. Essa seleção é assim reconhecida, oficialmente, já que deste modo está denominada no edital que regulamentou o processo, assim como está presente no senso comum da comunidade interna e externa ao IF Fluminense. Essa seleção ficou assim caracterizada pelo modelo de ingresso que se fez opção, baseado exclusivamente em provas objetivas de conhecimentos, em igual nível, para todos os candidatos que “concorreram” a vagas limitadas aos cursos oferecidos pelo IF Fluminense indiscriminadamente.

A forma de organização e execução do processo de ingresso a essa instituição pública e gratuita se baseou, de acordo com o observado nos argumentos e nas entrelinhas das falas, assim como no documento regulamentador do processo, no princípio do direito universal. Princípio que ao pautar-se no direito natural em que os indivíduos são considerados iguais, desconsidera as diferentes condições sócio-culturais e trajetórias educativas. As diferenças que caracterizam o público da EJA em relação aos outros sujeitos em percurso regular, não foram consideradas embora a Instituição propague ser inclusiva. O princípio da inclusão sobre o qual se pretende alicerçar o PROEJA, parece que ainda não consolidou seu espaço de intervenção na formulação de critérios que favoreçam seu intento. O debate sobre a forma de ingresso que repense os instrumentos e procedimentos utilizados na seleção dos candidatos, de modo a garantir o direito ao acesso, com base no depoimento tanto da diretora da EJA do IF Fluminense, quanto da coordenadora do PROEJA do *campus* Campos-Centro, ainda encontra obstáculos que o distancia do consenso no sentido da proposição de critérios

equânimes. Entre os professores, por exemplo, parece não haver, a aceitação do critério da não eliminação.

O paradigma revelado no modelo de ingresso definido pelo IF Fluminense é o meritocrático o qual, impõem a disputa entre candidatos. Essa disputa, com base no princípio universal, não permite que sejam excluídos aqueles, por exemplo, que concluíram o ensino médio recentemente, alguns, inclusive aprovados em vestibular, com jovens e adultos em fase de conclusão do 9º ano ou IX fase do ensino fundamental na modalidade EJA. O critério da não eliminação e a concessão de pontuação extra para o candidato inserido no trabalho formal, este último não é exclusivo para candidatos trabalhadores jovens e adultos cujo perfil é aquele a que o PROEJA se destina não garantem ou são insuficientes para amenizar ou solucionar a questão do direito com acesso equitativo.

Pela leitura e análise dos dados pode-se constatar que o candidato aprovado é proveniente, em sua grande maioria, do ensino médio. Estes alunos justificaram que a opção pelo curso do PROEJA teve como objetivo refazer esse nível de ensino tendo em vista que aquele que concluíram não tinha qualidade. Segundo o relato dos estudantes entrevistados(as) e o depoimento da diretora da EJA, a deficiência do curso por eles realizado, está relacionado à precarização do ensino ofertado pela rede pública estadual em cujos históricos emitidos, por exemplo, constam aprovação pela falta do professor em disciplinas tais como Matemática e Física e que hoje são, segundo a fala dos alunos(as) entrevistados(as,) muito cobradas em concursos. Outros alegam também que o ensino médio foi cursado na EJA, em modalidade semestral ou supletiva que, na avaliação deles a carga horária do curso é insuficiente para a construção de todo o conteúdo. Outros, ainda, alegam que obtiveram seus certificados de conclusão, por meio do ENCEJA ou “provão” como eles denominam.

Dentre esses estudantes entrevistados esteve presente também a justificativa de que as vagas para o curso técnico regular na mesma área oferecida pelo PROEJA são muito poucas diminuindo a chance de ingresso. A maioria destes estudantes já tentou anteriormente, alguns por diversas vezes, ingressar no IF Fluminense e não obtiveram êxito. A representação que vão construindo sobre suas possibilidades de estudarem nesta instituição é de que aquela escola é inatingível. Este fato resultou, conforme comprovaram os dados quantitativos e as falas dos matriculados(as), na menor procura pelos jovens e adultos ao PROEJA, em relação à procura aos demais cursos.

O princípio da equidade por meio do estabelecimento de procedimentos diferenciados que superem o tratamento igual para aqueles que são desiguais e não aprofunde as desigualdades não foi considerado, seja pelas dificuldades de enfrentamento dos mecanismos

institucionais estabelecidos e arraigados na cultura da instituição; seja pela falta de infraestrutura, especialmente de recursos humanos necessários ao desenvolvimento de ações alternativas ao atendimento das demandas ou, ainda, pelas dificuldades e limites impostos na relação oferta/demanda para cujo atendimento necessita decisões políticas inclusivas, abertura do diálogo com revisão de critérios.

O desprestígio que a EJA ainda sofre dentro dos sistemas de ensino e, especialmente nas Instituições públicas de educação profissional, são barreiras a serem enfrentadas. Esta instituição, mesmo com um histórico em cuja origem estavam os trabalhadores desvalidos da sorte, por uma série de conjunturas mencionadas nesta investigação, passou a selecionar. Hoje o processo proposto pelo IF Fluminense é seletivo e alcançou níveis elevados de elitização difíceis de serem rompidos apesar de alguns esforços revelados na proposição de um programa que tem como meta abrir espaço para a inserção destes sujeitos na formação profissional.

Reforça-se, por fim, que a criação de programas, por parte dos gestores de nível macro por si não resolvem o problema da exclusão do trabalhador da formação profissional de qualidade reconhecida. Faz necessário ainda que os profissionais que estão na execução ou na mediação direta entre o que propõem os documentos legais e as ações necessárias às suas implementações estejam realmente imbuídos da consciência de que é preciso garantir direitos por meio de propostas equitativas de desenvolvimento do trabalhador, além, do envolvimento do próprio trabalhador no enfrentamento das questões e na propositura dessas ações. Alternativas existem e são possíveis, é necessário reconhecer de forma crítica o potencial que a educação possui de ultrapassar mecanismos conservadores que aprofundam as desigualdades tanto como é preciso também aprender a construir novas práxis.

O que se defende a partir dessa investigação é que a igualdade de acesso será equitativa na medida em que esses sujeitos forem considerados em suas diferenças. Por isso, critérios e procedimentos precisam ser repensados na perspectiva da garantia do direito do trabalhador à formação. A opção, por exemplo, pelos instrumentos avaliativos de caráter diagnóstico como, por exemplo, portfólio, por meio dos quais os candidatos ao PROEJA possam demonstrar os saberes adquiridos em sua vivência pode ser um caminho a se considerar. A isenção de responsabilidades com as diferenças não têm permitido a propositura de processos de ingresso cujos mecanismos considerem as características e o contexto sócio-cultural dos interessados. Não cabe desconsiderar a dificuldade própria que envolve um processo no qual um número expressivo de procura se depara com um quantitativo inexpressivo de vagas, no entanto, é preciso buscar estratégias de inclusão que não reforcem as incapacidades individuais de

grupos da sociedade em situação desprivilegiada e que acabam por tomar para si a culpa pelo insucesso.

A pesquisa revelou que em suas construções representativas sobre suas capacidades está presente uma aceitação resignada de que o processo imposto resguarda a lisura baseada na clareza de como as regras se apresentam dando um aspecto de justiça tacitamente aceita sem, contudo, haver a reflexão sobre como são construídos e para atenderem a que interesses ou grupos da sociedade.

Um dos aspectos que pode estar comprometendo o acesso reside na dificuldade do sistema público e gratuito ultrapassar o paradigma da seleção, e investir em critérios e procedimentos de natureza pedagógica inovadores sem, contudo, romper com princípios já garantidos aos cidadãos. Assim como existe o critério adotado pelo IF Fluminense a respeito dos oito pontos adicionados aos pontos conquistados pelo candidato trabalhador que comprove sua situação formal no trabalho e, que não se restringe apenas aos candidatos jovens e adultos e sim a todos os candidatos que concorrem às vagas dos cursos noturnos indiscriminadamente, outros critérios que ampliem as chances dos trabalhadores jovens e adultos poderiam ser considerados, tais como: valorização do estudante oriundo da EJA Fundamental; tempo de afastamento da escola; sua relação com o trabalho (independente de ser formal ou informal) e idade.

Dentre os estudantes entrevistados, foi possível encontrar sugestões, dentre as quais vale lembrar a proposição de dois que destacam-se neste ponto das considerações: a do aluno D que observa que o processo “deveria ser aberto para escolas públicas para alunos que estivessem estudando só na EJA, continuar na EJA e fazer só o curso técnico” e o depoimento da aluna F, que fez a seguinte análise:

Impedir quem já terminou o 2º grau há 10 anos é injusto porque pessoas como eu que já parou há muito tempo deveria continuar, mas quem já fez faculdade não. Agora quem terminou agora não deveria porque até atrapalha agente que não lembra de mais nada.

É necessário abrir o debate para além das comissões internas já existentes, que acabam por definir o processo dentro de um paradigma fortemente arraigado e incluir a participação de estudantes e instituições parceiras como, por exemplo, secretarias de educação da esfera pública municipal e estadual, de modo a se buscar caminhos inovadores que mais se aproximem da coerência com o princípio da equidade.



Os direitos a que se clama neste estudo são aqueles que exigem, segundo Bobbio (1992), obrigações positivas de outros, inclusive do Estado, por meio das Instituições que o representa. A observação permitiu perceber que parecem existir preocupações sérias com a educação e a formação profissional dos jovens e adultos no meio daqueles que, comprometidos com a EJA, buscam caminhos para a garantia de direitos. No entanto, ainda encontram dificuldades de se fazerem ouvir ou, de que tenham suas proposições acatadas nas discussões que ocorrem no interior das instituições. Existe dificuldade na ruptura de paradigmas e na ocupação das prioridades em instituições com tantas diferenças de oferta, ou seja, no momento em que o que se deseja é o crescimento da oferta em níveis superiores em detrimento dos demais. Esta é uma opção que precisa ser feita e que exige muito diálogo com as diferenças, além de ações concretas no sentido de diminuir as lacunas existentes devido ao afastamento da escola.

Os paradigmas universalistas que camuflam a exclusão e impedem a equidade, precisam ser substituídos por outros que abarquem concepções com base em princípios realmente inclusivos revelados não apenas nos discursos e sim no cotidiano das práticas educativas que vão desde a proposição de formas de ingresso com equidade, até a permanência e conclusão de todos. O reconhecimento de que os procedimentos hoje adotados não são ideais ou suficientes para garantir aos trabalhadores seu espaço de formação inicial e continuada de direito, por si não transformarão essa realidade. Antes, essa consciência deve ser propulsora da luta pela abertura do diálogo entre os envolvidos sejam eles poder público, gestores internos, professores, servidores, estudantes ou sindicatos, enfim, aqueles que têm a consciência de que é preciso que todos queiram construir espaços solidários e não seletivos.

Os resultados da pesquisa desafiam a pensar em novos paradigmas que suscitem procedimentos e critérios possíveis ou, pelo menos, tentativas de criá-los, de modo a amenizar a disputa que exclui a tantos; que considere o saber do aluno trabalhador que, por sua vez, não pode ser parametrizado pela escola e considerado num único e tradicional instrumento cujo papel tem sido o de apenas selecionar e, por fim reafirmar o direito à educação e à formação profissional, sem negar nenhum outro.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino (Orgs). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. São Paulo. Autêntica Editora, 2005.
- BARDIN, I. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições Setenta, 1994.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. A Avaliação na Educação Básica entre Dois Modelos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.22, n. 75. Agosto 2001.
- BARUFFI, Helder. Direitos Humanos e Educação: uma aproximação necessária. *Revista Jurídica UNIGRAN*. Dourados, MS. V. 8, n. 15. Jan./jun., 2006.
- BLANCO, Rosa; AGUERRONDO; Inés, CALVO, Gloria; et ali. Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe. Santiago, Chile: Salesianos Impresores S. A. setembro, 2008, disponível em [www.unesdoc.unesco.org](http://www.unesdoc.unesco.org). Acesso em: 17 de outubro de 2009.
- BOBBIO, Norberto. A Era dos Direitos. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- \_\_\_\_\_. O positivismo jurídico. Ícone Editora, São Paulo, 1996.
- BOFF, Leonardo. Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BONAVIDES, Paulo. Curso de direito constitucional. 11ªed. São Paulo: Malheiros Editores, 2001.
- BOUDIEU, Pierre e PASSERON, Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.
- \_\_\_\_\_. Sociologia. São Paulo, Ática, 1983.
- \_\_\_\_\_. Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998.
- \_\_\_\_\_. Razões Práticas: sobre a teoria da ação. Tradução: Mariza Corrêa. Campinas 8 ed. São Paulo: Papirus, 2007.
- \_\_\_\_\_. A Distinção: crítica social do julgamento. Tradução: Daniela Kern; Guilherme J. F. Teixeira – 1 reimpr. São Paulo: Endusp; Porto Alegre/RS; Zouk, 2008. 560
- BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. SP: Britanica do Brasil, 1998.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto nº 5.840. 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Brasília, 2006.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos. Documento Base, Brasília, agosto de 2007.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o §2º do Art. 36 e os Arts 39 a 42 da Lei federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o §2º do Art. 36 e os Arts 39 a 42 da Lei federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da educação Nacional e dá outras providências.

BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 1 de 5 de julho de 2000 – estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 11 de 10 de maio de 2000 - estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

BROCCOLICHI, Sylvain; OEUVRARD, Françoise. A engrenagem In: BOURDIEU, Pierre (org.). *A Miséria do Mundo*. 2 ed. Vários Tradutores. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CITTADINO, Monique; SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Direitos Humanos no Brasil em uma perspectiva histórica. In: TOSI, Giuseppe (Org.) *Direitos Humanos: história, teoria e prática*. João Pessoa: Editora Universitária, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. n 14, Mai/jun/Jul/Ago 2000a.

\_\_\_\_\_. O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata. São Paulo. Editora UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000b.

\_\_\_\_\_. O ensino profissional na irradiação do industrialismo. 2ed. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2005.

CUNHA, Flávio Macedo. Educação tecnológica e a formação integral do homem. *Educação & tecnologia*, jul./dez. 1996, p. 17-20.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Escolar, A Exclusão e Seus Destinatários. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, n. 48, p. 205 – 222, Dezembro 2008.

\_\_\_\_\_. Direito à Educação: Direito à Igualdade, Direito à Diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 16, p. 245 – 262, Julho 2002.

DE MASI, Domenico. O ócio criativo; entrevista a Maria Serena Palieri; tradução de Léa Manzi. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 92, p.1115-1139, Especial, Outubro 2005

\_\_\_\_\_. Seis anos de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: os compromissos e a realidade. São Paulo. Ação educativa, outubro de 2003.

FAVERO, Osmar. Lições da História: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane (Orgs). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 13 a 28.

FREIRE, Paulo. Conscientização teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Melo e Silva 3 ed. São Paulo: Centauro, 1980.

\_\_\_\_\_, Paulo. Direitos humanos e educação libertadora. In FREIRE, Ana Maria Araújo.(org). *Pedagogia dos sonhos possíveis* São Paulo. Editora UNESP, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. In: \_\_\_\_\_.; CIAVATTA, Maria. *A Formação do Cidadão Produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília, Inep, 2006.

\_\_\_\_\_.; FRANCO, Maria Ciavatta; MAGALHÃES, Ana Lucia. Programa de melhoria e expansão do ensino técnico: expressão de um conflito de concepções de educação tecnológica. In: \_\_\_\_\_.; CIAVATTA, Maria. *A Formação do Cidadão Produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília, Inep, 2006.

\_\_\_\_\_.; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de Educação Profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação & sociedade*, Campinas, vol26, n.92, p. 1087-1113, especial – Outubro 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 21 de maio de 2010.

\_\_\_\_\_. GOMES, Luiz Claudio Gonçalves. Cem anos de ensino profissional técnico em Campos dos Goytacazes. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação Profissional e Tecnológica: memórias, contradições e desafios*. Campos dos Goytacazes/RJ: Essentia Editora, 2006.

GRACIANO, Mariângela (org.). Educação também é Direito Humano. Brasil. Centro de Documentação e Informação de Ação Educativa, 2005.

GUSMÃO, Paulo Dourado de. Introdução ao estudo do direito. Rio de Janeiro: Florense, 2006.

HABERMAS, Júrgen. A Inclusão do Outro: estudos de teoria política 3 ed. São Paulo, Edições Loyola. 2007.

HADDAD, Sérgio. Por uma nova cultura na Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2007, Caxambu. Trabalho encomendado pelo GT 18 – Educação de Jovens e Adultos.

\_\_\_\_\_. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. São Paulo. Ação Educativa. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a02v1235.pdf> Acesso em 19 de outubro de 2010.

\_\_\_\_\_. Limites e possibilidades dos marcos regulatórios. In: HADDAD, Sérgio. *Educação e Exclusão no Brasil*. São Paulo: Observatório da educação/Ação Educativa, março 2007.

LARA, Angela Mara de Barros; MELLO, Neusa Aparecida Soares de. Reestruturação produtiva com equidade: as concepções de Agências Internacionais e suas implicações para as propostas de reforma da educação nos anos 1990. In: VI Seminário do Trabalho, 2008, Marília. VI Seminário do Trabalho: Trabalho, Economia e Educação no Século XXI. Marília: UNESP/Marília, 2008. v. 01. p. 01-16.

LIMA, George Marmelstein. Críticas à teoria das gerações (ou mesmo dimensões) dos direitos fundamentais. Jus Navigandi, Teresina, ano 8, n.173, dezembro 2003. Disponível em <<http://www1.jus.com.br/doutrina/texto.asp?id=4666>>

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

MACHADO, Maria Margarida. A Trajetória da EJA na Década de 90- Políticas Públicas sendo Substituídas por Solidariedade. In: 21ª reunião Anual da ANPED, 1998. Caxambu. 21ª Reunião Anual da ANPED. São Paulo: ANPED, 1999. p.279-279.

MACHADO, Nilson José. Cidadania e Educação. São Paulo: Escrituras Editora. 2002, v.1, 192p.

MADEIRA, Lúcia Mori. O Direito nas Teorias Sociológicas de Pierre Bourdieu e Niklas Luhmann. *Direito & Justiça*, Porto Alegre, v.33, n.1, p. 19-39, junho 2007, disponível em <http://revistaseletronicaspu>.

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

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. La ideologia alemana. Montevideo: Pueblos Unidos; Barcelona: Grijalbo, 1974.

MATTOS, Maria José Viana Marinho de. Reformas, Mudanças e Inovações Educacionais e o Papel do Estado: Dilemas para Melhoria da Qualidade do Ensino. *Revista eletrônica Doxô*, v. 1, n. 2, p. 01 – 10, 2006.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves & GEWANDSZNAJDER, Fernando. O Método nas Ciências Naturais e Sociais. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. Educação Permanente: Direito de Cidadania, Responsabilidade do Estado. *Revista Trabalho, Educação e Saúde*, v. 4, n. 2, p. 395 -416. 2006.

MORAES, Alexandre de. Direito Constitucional. 19 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MONTAÑO, C. Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão de intervenção social. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 51-59.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional: dualidade histórica e perspectiva de integração. *Holos*, ano 23, vol.2, 2007. Disponível em <http://www2.ifrn.edu.br> Acesso em 13 de maio de 2010.

NEY, Antonio Fernando Vieira. A Reforma do Ensino Médio Técnico: concepções, políticas e legislação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. *A Formação do Cidadão Produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília, Inep, 2006.

NOSELLA, Paolo. A Escola Brasileira no final do século: um balanço. FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 5 ed. Petrópolis-RJ. Vozes, 2001, p.166 a 188.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 11, mai/jun/jul/ago/1999.

OLIVEIRA, Marta Khol. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. Trabalho encomendado pelo GT “Educação de Pessoas Jovens e Adultos” apresentado na 22ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED – 26 a 30 de setembro de 1999 – Caxambu.

OLIVEIRA, Samuel Antonio Merbach de. Norberto Bobbio: teoria política e direitos humanos. *Revista de Filosofia Aurora da PUC-PR e PUC-SP*, v.19, n25, p.361-372, jul/dez. 2007.

PAIVA, Jane, MACHADO, Maria Margarida, IRELAND, Timothy. Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004, Brasília: UNESCO, MEC, 2004.

PAIVA, Vanilda. História da Educação Popular no Brasil, educação popular e educação de adultos. 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PARENTE, Eduardo Afonso de Medeiros. Relação entre o desempenho no vestibular e algumas variáveis de capital cultural: uma questão de política da Educação. 2000. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2000.

PEREIRA, Luiz Augusto Caldas. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: o desafio da afirmação de uma nova identidade na EPT, 2009, no prelo.

\_\_\_\_\_. A Rede Federal de Educação Tecnológica e o Desenvolvimento Local. 2003. 114f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Regional e Gestão de Cidades) – Universidade Cândido Mendes, Campos dos Goytacazes, 2003.

PERONI, Vera. Política educacional e papel do Estado no Brasil nos anos de 1990. São Paulo: Xamã, 2003. p. 21-71.

PERRONI, Jennifer; BRANDÃO, André. Seleção ou Exclusão: difícil acesso a instituições públicas de ensino. *Educação & Realidade*. Janeiro/abril 2009. P. 65-81.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIO. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso em: 18 de setembro de 2010.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla B. História da Cidadania. São Paulo, Ed. Contexto, 2003.

RABENHORST, Eduardo Ramalho. Teoria do Direito e Teoria dos Direitos Humanos. In: TOSI, Giuseppe (Org.) *Direitos Humanos: história, teoria e prática*. João Pessoa: Editora Universitária, 2005.

RAMOS, Marise N. A reforma do ensino médio técnico nas instituições federais de educação tecnológica: da legislação aos fatos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. *A Formação do Cidadão Produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília, Inep, 2006.

RUMMERT, Sonia Maria. Jovens e Adultos trabalhadores e a escola. A riqueza de uma relação a construir. In: FRIGOTTTO, Gaugêncio (Org.). *A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro. DP&A Editora, 2002, p.117 - 129.

\_\_\_\_\_. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no séc. XXI: o “novo” que reitera antiga destituição de direitos. *Sísifo: Revista de Ciência da Educação*, n.2, janeiro/abril 2007, p. 35-50.

\_\_\_\_\_; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para a educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. *Educar*, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007. Editora UFPR.

SALES, Sandra. Avanços e retrocessos: refletindo sobre a educação de jovens e adultos na década de 1990. In: SOUZA, Donald Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de (Orgs.). *Desafio da educação municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 329-349.

SANTOS, Boaventura Souza. A Construção Multicultural da igualdade e da diferença. Oficina do CES n.135. Janeiro 1999. Disponível em <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135pdf>.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan/abr. 2007.

SILVA, Cristiane Rocha; GOBBI, Beatriz Christo; SIMÃO, Ana Adalgisa. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. *Organ. Rurais agroind.*, Lavras, v. 7, n. 1, p.70-81, 2005.

SILVA, Mary Cardoso da. MST faz jornada de luta em defesa da Educação e do PRONERA. *Jornal "Sem Terra"*, n.24, jul. 2009. Disponível em <http://mst.org.br/jornal/294/destaque>. Acesso em 28 de setembro de 2010.

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

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. Os direitos invisíveis. In: OLIVEIRA, Francisco de; PAULI, Maria Cecília (orgs). *Os Sentidos da Democracia: políticas do dissenso e hegemonia global*. Rio de Janeiro: Vozes editora, 1999.

SOUZA, Paulo Renato. Entrevista para Carolina costa Marco Antonio Araújo. *Revista Educação*, ano 06, n.61, maio de 2002.

TAFFAREL, Celi Zulke; SANTOS JR., Cláudio de Lira. Balanço político e continuidade da ação PRONERA 10 anos de resistência: uma contribuição ao debate. Disponível em [http://www2.faced.ufba.br/educacampo/educacampo/pronera/b\\_p\\_c\\_a\\_p\\_10\\_a\\_r/](http://www2.faced.ufba.br/educacampo/educacampo/pronera/b_p_c_a_p_10_a_r/). Acesso em 28 de setembro de 2010.

TOSI, Giuseppe. Direitos Humanos: Reflexões Iniciais. In: TOSI, Giuseppe (Org.) *Direitos Humanos: história, teoria e prática*. João Pessoa: Editora Universitária, 2005.

TURATO, Egberto Ribeiro. Tratando e discutindo os dados para a contribuição do pesquisador ao repensar do conhecimento científico. IN: *Tratado de metodollogia da pesquisa clínico-qualitativa*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2003.

VALENTE, Ivan. Plano Nacional de Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.9-44.

VARJAL, Elizabeth. Educação Básica: avaliação e monitoramento de políticas públicas. Mesa Redonda, realizada no período de 28 a 30 de maio de 2008. Disponível em [www.fundaj.gov.br](http://www.fundaj.gov.br). Acesso em 17 de outubro de 2009.

VENTURA, Jaqueline Pereira. Educação de Jovens e Adultos ou Educação da Classe trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade Brasileira. 2008, 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

[http://www.receita.fazenda.gov.br/Historico/Arrecadacao/Carga\\_Fiscal/1999/sistema\\_S.htm](http://www.receita.fazenda.gov.br/Historico/Arrecadacao/Carga_Fiscal/1999/sistema_S.htm)  
Acesso em 15 de agosto de 2009.

<http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 26 de setembro de 2010.

[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev\\_brasileira.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf) Acesso em 15 de maio de 2010.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007/2008/Lei11.892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007/2008/Lei11.892.htm), acesso em 19 de maio de 2010.



[http://www.educacao.caop.mp.pr.gov.br/arquivos/File/dwnldy/analfabetismo/dados\\_estatisticos/populacao\\_analfabeta\\_por\\_municipio\\_brasil.pdf](http://www.educacao.caop.mp.pr.gov.br/arquivos/File/dwnldy/analfabetismo/dados_estatisticos/populacao_analfabeta_por_municipio_brasil.pdf). Acesso em 21 de maio de 2010.

<http://app.crea-rj.org.br>. Acesso em 16 de julho de 2010.

<http://pt.wikipedia.org>. Acesso em 20 de julho de 2010.

[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf). Acesso em 21 de maio de 2010.

<http://www.educacenso.inep.gov.br> Acesso em 05 de março de 2010

[http://portal.iff.edu.br/processos\\_seletivos/processos\\_seletivos](http://portal.iff.edu.br/processos_seletivos/processos_seletivos). Acesso em 10 de agosto de 2010.

<http://www.campos.rj.gov.br/noticia>. Acesso em 12 de setembro de 2010.

<http://ibge.gov.br>. Acesso em 18 de setembro de 2010.

<http://iff.edu.br/institucional/histórico>. Acesso em 13 de maio de 2010.

[http://www.educacao.caop.mp.pr.gov.br/arquivos/File/dwnld/analfabetismo/dados\\_estatístico/populacao\\_analfabeta\\_por\\_municipio\\_brasil.pdf](http://www.educacao.caop.mp.pr.gov.br/arquivos/File/dwnld/analfabetismo/dados_estatístico/populacao_analfabeta_por_municipio_brasil.pdf). Acesso em 21 de maio de 2010.

<http://www.dhnet.org.br>. Acesso em 17 de outubro de 2010.

<http://www.ipea.gov.br>. Acesso em 17 de outubro de 2010.