

EJA

em
debate



**INSTITUTO
FEDERAL**
Santa Catarina

Organização deste número

Ano 9, nº15, Jan - Jul 2020

Salete Valer - Editora-Gerente

Ivelã Pereira - Editora

Revisão textual e gramatical

Fabricio Alexandre Gadotti - Espanhol

Fernanda Ramos Machado - Inglês

Marco Marco Quirino Pessoa - Português

Ivelã Pereira - Português

Revisão final

Salete Valer

Ivelã Pereira

Projeto gráfico

Glauco Borges

Dagramação

Glauco Borges

Capa

Stock Photos

Catálogo na fonte pelo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

EJA em debate / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. - Ano 9, n. 16 (Jul-Dez/2020) - . - Florianópolis: Publicação do IFSC, 2020.

99p. ; 29,7 cm.

Semestral

Inclui bibliografias

ISSN 2317-1839

1. Educação de jovens e adultos. 2. PROEJA. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. II. Título.

CDD 374

Elaborada por: Paula Oliveira Camargo - CRB 14/1375

Sumária

Editorial **04**

Seção: Currículo

Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Maranhão: mapeamento da produção científica **06**

Seção: Políticas Públicas

Os paradigmas orientadores do direito à EJA: políticas e práticas em estudo **21**

Considerações sobre a evolução da meta nove do atual Plano Nacional de Educação e o desmonte da Educação de Jovens e Adultos no Brasil **36**

A educação de Jovens e Adultos trabalhadores na região metropolitana do Rio de Janeiro: destituição de um direito **61**

O vale-lanche como uma proposta adicional de alimentação escolar: em busca da permanência e êxito estudantis no proeja do IFSC (Campus Chapecó) **75**

Seção: Teorias e práticas pedagógicas

Aula prática: um estímulo para o desenvolvimento da interatividade intelectual, física e social dos estudantes **90**

Editorial

Considerando que os educadores necessitam estar conectados à realidade histórico-social em que se inserem, a fim de que possam ter a consciência plena de seu papel no mundo com vistas à intervenção da realidade, esta edição da Revista *EJA em Debate* é lançada num contexto ainda pandêmico, mas já num momento de esperança, em que as expectativas se solidificam diante de estudos científicos que se direcionam às vacinas contra o COVID-19.

É neste momento histórico de transformação de uma realidade imposta, que os educadores voltados para a modalidade da *Educação de Jovens e Adultos* fortificam/fortalecem seu olhar para o viés da transformação social. Nossas vivências nos conduzem novamente ao pensamento freiriano avesso ao fatalismo, alicerçado a uma *esperança* que nos leva à práxis, ou seja, não se trata de uma esperança utópica, sonhadora e imobilizada, mas sim de uma esperança interventiva, pelo viés do “agir no mundo”, tomando-se como base o saber historicamente construído. Nesse sentido, trazemos as palavras de Paulo Freire em “Pedagogia da Indignação”, quando afirma que *mudar é difícil, mas é possível*.

Para além, o educador nos indica que: “A matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento de seu ser de que tornou consciente. Seria uma agressiva contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse num **permanente processo de esperançosa busca**. Este processo é a educação.” (FREIRE, 2000, p. 52, grifo nosso).

Assim, os textos desta edição da revista são pautados pelo fio condutor da transformação de realidades sociais, históricas e políticas.

Comisso no horizonte, na seção de *Currículo*, o artigo original *Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Maranhão: mapeamento da produção científica*, dos autores Odaleia Alves da Costa, Aline Carla de Sousa Leite Cipriano e Anny Camila Lima Rodrigues, teve por objetivo discutir as publicações que tratam sobre o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Maranhão (PROEJA). A pesquisa de levantamento bibliográfico constatou a presença recorrente de temáticas debatidas na educação de jovens e adultos, como a formação profissional específica e aperfeiçoamento ao longo da vida dos discentes. Além disso, conseguiu captar algumas demandas, principalmente no que diz respeito à ausência de formação de professores especificamente para a modalidade da EJA, adequação curricular às necessidades dos discentes e assistência estudantil. Desse modo, trata-se de um artigo que traz à vista uma interpretação da realidade histórico-social da EJA em relação ao seu currículo e suas necessidades, apontando para possíveis caminhos de transformação da realidade.

Passando-se à seção de *Políticas Públicas*, o texto *Os paradigmas orientadores do direito à EJA: políticas e práticas em estudo*, de Adriana Pereira da Silva, faz uma análise dos paradigmas orientadores do direito à Educação de Jovens e Adultos (EJA), tratados como Educação Permanente, Educação ao Longo da Vida, Aprendizagem ao Longo da Vida, Educação Popular, observando a presença de tais paradigmas em práticas pedagógicas. As elucidações da autora indicam que existem paradigmas com diversas intencionalidades ao direito à educação das pessoas jovens, adultas e que esses paradigmas estão presentes nas políticas e práticas de EJA, em condição de disputas. Além disso, retrata a importância de articular o paradigma de Educação ao Longo da Vida e Educação Popular, de modo a fortalecer atendimentos em perspectiva emancipatória e democrática. Justamente neste viés da emancipação do educando é que se encontra a base da transformação social da realidade, de modo que o texto da pesquisadora traz contribuições ao educador que busca atuar como agente transformador da realidade de seus alunos.

Já o artigo *Considerações sobre a evolução da meta nove do atual Plano Nacional de Educação e o desmonte da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*, de Rodrigo Coutinho Andrade, trata do exame da meta nove do atual Plano Nacional de Educação (PNE), assim como da evolução da oferta e da demanda para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Expõe a tendência histórica recente de retração-estagnação das matrículas e das instituições para a efetivação dessa modalidade de ensino, mesmo com ampla quantidade de sujeitos históricos acima de 15 anos sem a escolaridade básica no Brasil. Com base nesta constatação da realidade sócio-histórica, é examinada a evolução da EJA após a institucionalização do atual PNE, procurando evidenciar discrepâncias entre o prescrito e o efetivado, acenando para o provável desmonte por meio da avaliação das intencionalidades do atual bloco no poder. Como resultado preliminar, o autor ressalta que, em decorrência

do escasso financiamento em tempos de ajuste fiscal, a EJA atravessa uma redefinição precária por meio do incremento da certificação, inexorável da exclusão de jovens, adultos e idosos pela reduzida capilaridade ante a demanda. Nesse contexto de dificuldades, o artigo surge como um chamado aos educadores dedicados à EJA a intervirem diante de uma realidade nefasta de precarização de tal modalidade de ensino.

Na mesma seção, o texto *A educação de Jovens e Adultos trabalhadores na região metropolitana do Rio de Janeiro: destituição de um direito*, o autor Tiago Dionísio da Silva constrói argumentações a favor da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores sob as perspectivas dos Direitos Humanos. Para tanto, apresenta parte dos resultados do Projeto “Rio Democracia: os 30 anos da Constituição e uma agenda para o desenvolvimento sustentável”, realizado pelo Observatório de Favelas, com financiamento da Petrobrás. Esse projeto sistematizou mapeamentos, inventários e avaliações (desafios e perspectivas) das políticas públicas e de algumas práticas sociais nas áreas de Educação, Trabalho e Renda, Assistência Social e Saúde, Segurança, Moradia e Cultura, em nove municípios da região metropolitana do Rio de Janeiro, após três décadas da promulgação da Constituição de 1988. A conclusão apresentada pelo autor é de que a Educação de Jovens e Adultos, como modalidade de ensino, ainda se encontra fragilizada na consolidação de seu caráter de política pública, de direito social e de luta pela construção do reconhecimento da especificidade dos sujeitos atendidos por ela. Dessa maneira, o pesquisador faz um diagnóstico das políticas públicas citadas e propõe a construção de uma agenda propositiva, igualmente convidando os educadores voltados à EJA a refletirem sobre a realidade frágil em que a educação nacional se encontra, com vistas a uma prática social transformadora.

Ao fim desta seção, o artigo *O vale-lanche como uma proposta adicional de alimentação escolar: em busca da permanência e êxito estudantis no proeja do IFSC (Campus Chapecó)*, dos autores Ivelã Pereira e Shaian José Anghinoni, trata sobre o resultado exitoso da implantação de um projeto de alimentação escolar adicional (o benefício do vale-lanche), no EJA do IFSC – *Campus* Chapecó, o que possibilitou, conforme os depoimentos dos alunos beneficiados pelo projeto, a sua permanência e êxito. A partir disso, os pesquisadores defendem que a implementação de políticas públicas no que se refere à alimentação em ambiente escolar são estritamente necessárias para a permanência e êxito de alunos que apresentam vulnerabilidade social. Ou seja, o texto traz aos leitores da revista uma possibilidade de intervenção da realidade que se mostrou efetiva e proveitosa, de modo a consubstanciar a visão de que “mudar é difícil, mas é possível”.

Em sequência, na seção de *Teorias e práticas pedagógicas*, o artigo intitulado *Aula prática: um estímulo para o desenvolvimento da interatividade intelectual, física e social dos estudantes*, de Michele Rosset, Gabriel Mathias Carneiro Leão e Margarete dos Santos, apresenta uma proposta de ensino-aprendizagem mediante a “aula prática”. O objetivo deste artigo foi avaliar a aula prática realizada em laboratório como estratégia didática na educação profissional de jovens e adultos (PROEJA), sendo a atividade desenvolvida com os estudantes do curso Técnico em Agroindústria do Instituto Federal do Paraná, *campus* Colombo. Os resultados apontaram que as aulas práticas permitem que os estudantes trabalhem em grupo, colaborativamente, preparando os sujeitos para os desafios da vida profissional, o que contribuiu de forma efetiva com as interações professor-estudante e estudante-estudante, havendo maior interação entre teoria e prática. Os relatos dos autores, portanto, indicam que a práxis na sala de aula resulta num processo de ensino-aprendizagem mais frutuoso para os alunos e para o professor, indicando aos educadores, leitores da revista, uma possibilidade metodológica mais efetiva em sua prática pedagógica.

Finalizamos este editorial, então, com as sábias palavras freirianas em “Pedagogia da Esperança”, obra no qual o autor afirma: “A esperança de produzir o objeto é tão fundamental ao operário quão indispensável é a esperança de refazer o mundo na luta dos oprimidos e das oprimidas. Enquanto prática desveladora, gnosiológica, a educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica. (FREIRE, 1997, p. 16). Com essas palavras, desejamos aos leitores proveitosos momentos de leitura dos textos que seguem, os quais contribuem efetivamente para a ampliação da *práxis pedagógica* em que teoria e prática são indissociáveis para o desenvolvimento do espírito crítico do sujeito trabalhador.

Salette Valer

Doutora em Linguística (Psicolinguística aplicada)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Campus Florianópolis-Continente

E-mail: salette.valer@ifsc.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9391-3807>

Ivelã Pereira

Doutora em Linguística (Sociolinguística)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Campus Chapecó

E-mail: ivela.pereira@ifsc.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7840-0678>

Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos na Maranhão: mapeamento da produção científica

Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica in the Modality of Youth and Adults Education in Maranhão: mapping of scientific production

Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica en la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos en Maranhão: mapeo de la producción científica

Odaleia Alves da Costa

Doutora em Educação- USP

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, campus Timon – IFMA

E-mail: odaleia@ifma.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8399-2054>

Aline Carla de Sousa Leite Cipriano

Mestre em Educação (ProfEPT)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

E-mail: alineaiteadv@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4077-4321>

Anny Camila Lima Rodrigues

Mestre em Educação (ProfEPT)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

E-mail: annyligres@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5321-123X>

RESUMO

O presente artigo objetiva discutir as publicações que tratam sobre o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Maranhão (PROEJA). Trata-se de uma pesquisa de levantamento bibliográfico. A localização das dissertações foi feita por meio da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia (IBICT), na qual foram encontradas 8 (oito) dissertações sobre o tema, publicadas entre os anos de 2012 e 2017. Para análise das publicações, foram levados em consideração critérios como locais de produção dos estudos e os níveis e modalidades de ensino. Para melhor entendimento da temática foram construídas três categorias, sendo elas: um olhar sobre a formação de professores do PROEJA, currículo e políticas públicas. Essas categorias possibilitam uma visualização dos temas mais abordados e também as lacunas de estudos quanto ao PROEJA. Os resultados da revisão mostram que 75% dos trabalhos foram publicados por universidades do Maranhão; constatou-se a presença recorrente de temáticas já debatidas na educação de jovens e adultos, como, por exemplo, formação profissional específica e aperfeiçoamento ao longo da vida dos discentes. Percebeu-se ainda algumas continuidades como a ausência de formação de professores especificamente para a modalidade da EJA, adequação curricular às necessidades dos discentes e assistência estudantil.

Palavras-chave: PROEJA. Análise de Produção Científica. Estado do Maranhão.

ABSTRACT

This article aims to discuss the publications dealing with the “Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Maranhão” (PROEJA). This is a bibliographic survey. The selection of the dissertations was made through the Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) of the Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia (IBICT). In total, eight dissertations were selected between the years of 2012 and 2017. For the analysis of the publications, criteria such as the places where the studies were produced, the levels and modalities of teaching were taken into account. For a better understanding of the theme, three categories were constructed, namely: a look at PROEJA’s teacher training, curriculum and public policies. These categories allow a visualization of the most approached themes as well as the gaps regarding studies about PROEJA. The results of the review show that 75% of the works were published by universities of Maranhão. There was a recurring presence of themes already discussed in youth and adults education, such as specific professional training and improvement throughout the students’ lives. It was also perceived continuities such as the lack of teacher training specifically for the EJA modality, as well as curricular adequacy to the needs of the students, and student assistance, which corroborate the students’ permanence in the classroom.

Keywords: PROEJA. Scientific Production Analysis. State of Maranhão.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo discutir las publicaciones relacionadas con el “Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Maranhão” (PROEJA). Esta es una encuesta bibliográfica. La selección de disertaciones se realizó a través de la “Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações” (BDTD) del Instituto Brasileiro de Informação, Ciencia y Tecnología (IBICT), se seleccionaron 8 (ocho) disertaciones sobre el tema publicadas entre los años 2012 y 2017. Para análisis en las publicaciones, se tuvo en cuenta criterios, como los lugares donde se produjeron los estudios, los niveles y las modalidades de enseñanza. Para una mejor comprensión del tema, se construyeron tres categorías, que son: una mirada a la educación docente, el plan de estudios y las políticas públicas del PROEJA. Estas categorías permiten una visualización de los temas más abordados y también las brechas de estudio con respecto al PROEJA. Los resultados de la revisión muestran que el 75% de los trabajos fueron publicados por las Universidades de Maranhão, hubo una presencia recurrente de temas ya discutidos en la educación de jóvenes y adultos, como la capacitación profesional específica y la mejora a lo largo de la vida de los estudiantes. También se percibieron continuidades como la falta de capacitación docente específicamente para la modalidad de la EJA, así como la adecuación curricular a las necesidades de los estudiantes y la asistencia estudiantil, que corroboran la permanencia de los estudiantes en el aula.

Palabras clave: PROEJA. Análisis de Producción Científica. Estado de Maranhão.

1 Introdução

O Programa Nacional de Integração da Educação Básica à Educação Profissional na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi criado pelo Decreto nº 5.478/2005, sendo logo revogado pelo Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006, permanecendo a mesma sigla, tendo o intuito de abranger outros níveis de educação, como o ensino fundamental.

Essa reformulação atendeu às críticas que exigiam uma ampliação da iniciativa, como a possibilidade de oferta por outros órgãos de ensino e para além do nível médio. Com essa iniciativa, abriu-se a oportunidade de oferecimento da Educação de Jovens e Adultos pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que, sendo referência em educação profissional, teria o desafio de integrar diferentes modalidades de educação para ofertar o PROEJA. Nesse sentido,

Um dos grandes desafios do Programa é integrar três campos da educação que historicamente não estão muito próximos: o ensino médio, a formação profissional técnica de nível médio e a educação de jovens e adultos. Igualmente desafiante é conseguir fazer com que as ofertas resultantes do Programa efetivamente contribuam para a melhoria das condições de participação social, política, cultural e no mundo do trabalho desses coletivos, em vez de produzir mais uma ação de contenção social (MOURA; HENRIQUE, 2012, p. 116).

De acordo com as lições de Moura e Henrique (2012), para efetivação dos objetivos do PROEJA, devem-se evitar ações descontínuas, sendo necessária a concretização do programa em política pública, favorecendo, assim, uma real relação entre educação profissional de nível médio, corroborando uma formação significativa e contextualizada conforme interesses dos discentes.

As políticas públicas na modalidade Educação de Jovens e Adultos foram criticadas ao longo do tempo por seus aspectos assistencialistas, voltados para cumprir as necessidades de mão de obra para o mercado de trabalho. Entretanto, o PROEJA vem com uma proposta diferente de integralização do currículo, observando a necessidade de formação profissional como um processo de inclusão e formação cidadã, pois, sendo o Estado corresponsável pela evasão desses indivíduos da escola, deve por isso ofertar, por meio de uma política compensatória, o ensino àqueles que não puderam concluir os estudos na idade própria.

Algo ressaltado no PROEJA é o público diferenciado que o integra, daí surgindo a necessidade de se relacionar escolarização à formação profissional, levando em conta as experiências e vivências dos alunos, o que exige metodologia e olhar pedagógico singular. Como propõe Arroyo (2011),

A mudança de olhar sobre os jovens e adultos será uma pré-condição para sairmos de uma lógica que perdura no equacionamento da EJA. Urge ver mais do que alunos ou ex-alunos em trajetória escolares. Vê-los jovens-adultos em suas trajetórias humanas. Superar a dificuldade de reconhecer que, além de alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivências, trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência (p. 24).

Essa realidade dos discentes da EJA nos faz reconhecer as suas singularidades como estudantes cujo conhecimento construído na trajetória não escolar deve ser valorizado no espaço formal de aprendizagem como forma de ressignificação dos saberes. Inserido nessa temática, este artigo recorta como objetivo geral de pesquisa discutir as publicações que tratam sobre o PROEJA no Maranhão.

Tendo como objetivo ampliar as discussões sobre as produções em torno desta temática, refletindo sobre as reais condições de implantação do PROEJA, a problemática consiste em saber: quais as dissertações e teses publicadas entre 2012 e 2017 no Brasil que abordaram o PROEJA no âmbito do Estado do Maranhão? Quais as temáticas investigadas por esses pesquisadores?

Na concretização da pesquisa foram traçados os seguintes objetivos específicos: mapear a produção científica sobre o PROEJA no Maranhão; categorizar as produções levantadas sobre o PROEJA no Maranhão com base na análise de conteúdo de Bardin; conhecer os autores/referencial teórico que fundamentaram as investigações sobre o PROEJA no Maranhão.

A motivação para o desenvolvimento do presente estudo decorre do interesse das pesquisadoras em compreender a temática PROEJA no Maranhão, tendo em vista que, enquanto alunas do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, duas autoras cursaram a disciplina Educação de Jovens e Adultos, disciplina eletiva do referido programa, e uma autora era uma das professoras que ministravam a disciplina, além do que uma das mestrandas tinha como objeto de estudo em sua dissertação de mestrado a modalidade PROEJA.

Assim sendo, a pesquisa apresenta relevância para a vida acadêmica e para a própria ciência uma vez que apresenta o *status* em que se encontra a pesquisa em torno de uma temática dada, servindo como levantamento de dados e identificação das possibilidades, bem como limitações em torno do tema pesquisado. A pesquisa visa contribuir neste campo teórico de conhecimento que é o PROEJA, apontando aspectos significativos das produções científicas desenvolvidas, evidenciando as condições pedagógicas da área, suas limitações e problemáticas, visando reflexões sobre as mesmas.

Após as ponderações acima que constituem a introdução deste artigo (1), apresenta-se, na sequência, em (2), o referencial teórico da pesquisa tomando por base autores como Saviani (2007), Frigotto (2001), Lima Filho (2011) e Ramos (2014), que discutem as bases da educação profissional, numa perspectiva de educação integral; o tópico (3), intitulado Metodologia, aborda as modalidades de pesquisas, os procedimentos e os instrumentos utilizados para a organização dos dados em estudo; no tópico (4), Descrição e análise dos dados, apresentamos os resultados e análises dos dados com base no referencial teórico. Por fim, no item (5), nomeado Conclusão, versamos sobre os pressupostos que fundamentaram e concretizaram a pesquisa em torno do PROEJA no Maranhão.

2 Referencial teórico

Neste tópico, são apresentados os fundamentos teóricos que dão suporte à pesquisa, dessa forma discutindo as principais ideias que dão base à constituição do PROEJA. A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 defende a educação como um direito de todos, também passando a ser vista como direito social de indivíduos excluídos do processo de escolarização que sofrem com a impossibilidade de exercício pleno da cidadania.

Países como o Brasil começam a adotar e defender a importância da educação como um direito de todos, desenvolvendo iniciativas compensatórias e reparatórias efetivas que possam promover a universalização da educação. Exemplo dessas ações é a criação do PROEJA, sendo o mesmo fundamentado por meio da Constituição Federal de 1988:

Art. 208 O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988).

A nossa lei maior assegura educação àqueles que tiveram trajetórias escolares descontínuas (ARROYO, 2011, p. 21), como forma de promover justiça social através de um aparato legal onde a oferta do ensino para além das séries regulares seja uma ação de reparação com aqueles que não puderam concluir seus estudos na idade regular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) reforça e discrimina como será ofertada essa modalidade de ensino, no seu art. 24:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º (BRASIL, 1996).

Ao dispor sobre a regularização da organização do ensino em seus vários níveis e modalidades, a LDBEN traz a EJA oferecida preferencialmente para aqueles que trabalham, por isso cria um horário noturno alternativo apropriado às condições do discente, buscando atender suas necessidades. Ainda é observado o critério etário para participar desta modalidade evitando uma juvenialização no programa, uma vez que os jovens em idade apropriada devem ingressar no ensino regular.

Assim sendo, o PROEJA tem como critério o atendimento a indivíduos com idade igual ou superior a 18 anos. Trata-se de medida para atender a um público que teve histórias de vida truncadas, tendo uma identidade singular, apesar da sua heterogeneidade. Desse modo, é possível evidenciar que os sujeitos atendidos pelo PROEJA são:

Portadores de saberes construídos no cotidiano e na prática laboral. Formam grupos heterogêneos quanto à faixa etária, conhecimentos e formação. São trabalhadores ou desempregados, muitos atuando na informalidade. Em geral, fazem parte de populações em risco social, de arrimos de família que possuem pouco tempo para estudo fora de sala de aula (DEL PINO; ROSA, 2010, p. 94).

De acordo com Del Pino e Rosa (2010), é possível perceber que é destacado no PROEJA a dinâmica social heterogênea em idade, gênero e saberes. Segundo Arroyo (2011, p. 23), tal diversificação é vista como potencial na aprendizagem, pois sujeitos com níveis diferenciados de conhecimentos podem interagir e compartilhar saberes variados contribuindo para a formação de todos. Cabe mencionar que os saberes informais dos discentes devem ser apropriados no contexto escolar, sendo suas experiências de vida valoradas para motivação e significação do conhecimento.

Em acréscimo, sugere Frigotto (2001, p. 80) que a EJA com perfil profissionalizante é uma alternativa de ampliação da participação social para jovens e adultos que foram afetados pela exclusão em suas várias esferas minimizando seu aparato cultural, seu pleno exercício da cidadania, bem como sua inserção no mundo do trabalho, assim minimizando o gozo dos direitos fundamentais.

Essas concepções que partem do entendimento do PROEJA com sua contribuição efetiva na emancipação e participação social em suas várias estruturas significam um enfrentamento das condições sociais em que se estrutura o público da EJA, marcado por forte exclusão social e econômica. A formação profissional associada à geral cria condições de uma formação plena e múltipla através de um currículo integrado que permita ir além de um conhecimento fragmentado que atenda apenas aos interesses econômicos.

Neste cenário, os Institutos Federais, como referência em educação profissional, passaram a poder ofertar tais bases de formação na modalidade da EJA, ampliando e vendo na “educação técnica e tecnológica uma porta para um contingente extremamente significativo da população brasileira que tem ficado à margem das políticas oficiais” (ROSA; DEL PINO, 2010, p. 94). Fica evidente que o PROEJA é mais que uma ação educacional, uma vez que suas ações se entrelaçam com o próprio desenvolvimento econômico, como também ressalta o documento base do programa:

Diversas outras ações estão em andamento para a consolidação desse projeto educacional que tem como fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania (BRASIL, 2007a, p. 07).

O documento base do PROEJA insinua diversas políticas públicas através de sua realização, que têm como escopo a busca da relação entre trabalho e educação, ensejando abordagens compartilhadas por autores como Frigotto (2001), Saviani (2007), Ramos (2014), que versam sobre o princípio educativo do trabalho, assim extrapolando as perspectivas desenhadas pelo programa.

Entende-se que a formação humana em sua essência por meio do desenvolvimento produtivo nos constitui como *homo faber* (BERGSON, 1979, p. 178), uma vez que o ser humano aprende enquanto trabalha, sendo faces de um mesmo processo, que, longe de ser oposição, são partes da essência ontológica do homem. Nesse sentido, trabalho e educação são vistos por meio de sua perspectiva formativa, enquanto ação humanizadora que busca o desenvolvimento integral do homem. A perspectiva do trabalho como princípio educativo é fértil na discussão sobre educação profissional, que possibilita repensar esta área do ensino, como sugere Lima Filho, Cêa e Deitos:

A ampliação do escopo da qualificação profissional, no quadro das políticas públicas, envolvendo a partir de então a população jovem e adulta, por meio das redes federal, estaduais e municipais de ensino, é expressão desse “considerável auxílio” para a eficiência da concorrência como princípio de organização social. Ante a problemática do desemprego, efeito decorrente das políticas econômicas adotadas, a ação governamental volta-se para os trabalhadores como forma de ampliar a capacidade competitiva dos mesmos no mercado de trabalho (2011, p. 28).

De acordo com o pensamento de Lima Filho, Cêa e Deitos (2011), o PROEJA é envolvido por questões pedagógicas e interesses econômicos que se relacionam com os acontecimentos de aumento do mercado precário e a conseqüente concorrência por postos no mercado formal. Tais postos de trabalho, apesar de garantir alguma estabilidade funcional e promover a busca desenfreada por qualificação profissional, em virtude da crescente concorrência por postos de trabalhos, ganharam espaço no Brasil em meados de 1990.

Esse contexto histórico em que se implanta o programa é também um fator influenciador de sua composição, sendo por isso permeado por uma dupla contradição, como destacam Lima Filho, Cêa e Deitos (2011, p. 29), ao propor que:

O PROEJA é, ao mesmo tempo, expressão da caracterização da formação do trabalhador como apêndice das políticas econômicas, marcadamente competitivas e desiguais, e efetiva oportunidade de ampliação da escolarização da população jovem e adulta, historicamente excluída dos processos educativos, nos marcos de uma política que se pretende pública.

Assim, programas como PROEJA servem como forma de preparação e contenção por meio do estudo da massa de trabalhadores que veem na formação uma maneira de sobrevivência, em que os imperativos do mercado acabam por influenciar as ações educacionais. Porém, para longe dos interesses e princípios instituídos no PROEJA, esta busca se distancia de imperativos unicamente econômicos, possuindo uma via de mão dupla pela busca e ampliação da educação, na promoção da inclusão social tendo como ênfase os ditames pedagógicos e uma alternativa à emancipação de tais indivíduos.

Visando atender à demanda por igualdade de oportunidades educacionais, o PROEJA foi além, entendendo os vários contextos sociais e culturais dos brasileiros, por essa razão foram criados programas de educação diferencial, que abrangem regiões urbanas e rurais, bem como atendendo às seguintes minorias: PROEJA indígena (para a população indígena); PROEJA pesca (para a população ribeirinha); PROEJA quilombola (para a população de comunidades quilombolas); e PROEJA prisional (para as pessoas jovens e adultas em situação de restrição e privação).

Ao se prever a impossibilidade de total adequação do Programa Nacional de Integração da Educação Básica à Educação Profissional em todos os contextos sociais, criam-se alternativas multiculturais enquadrando-se no rol das políticas de educação de valorização da diversidade e inclusão “fundamentado no esforço de construção de um projeto de sociedade brasileira justa e igualitária” (BRASIL, 2007a, p. 15). Assim, a adequação da educação profissional às demandas dos diversos povos brasileiros parte das exigências desses indivíduos, bem como de reconstrução no próprio entendimento de educação profissional, como acrescenta o documento base referente ao PROEJA indígena:

Diferentemente, a concepção que orienta este projeto entende que a educação profissional deve extrapolar a simples preparação para o mercado de trabalho. Deve preocupar-se com a formação integral aliado à formação profissional a formação de base propedêutica, numa perspectiva histórico-crítica, de modo a possibilitar a autonomia do sujeito (BRASIL, 2007b, p. 14).

Nas referências do documento base do PROEJA indígena, quilombola ou prisional, a sua concretização exigiu reconfiguração do entendimento de educação profissional, extrapolando o simples interesse pela formação profissional voltado para o mercado, mas partiu da concepção de integralização de formação plena que coadune com as necessidades, organização, cultura e interesses destes povos (CRAIDY, 2010, p. 72), dessa forma primando com o desenvolvimento de um programa que se adéqua com as realidades dos diversos grupos a que se destina.

Ao levar em consideração a diversidade da cultura brasileira, o programa tem como objetivo atender os diferentes grupos que demandam por esse tipo de escolarização. Para esse fim, cria mecanismos e estratégias que se adequem às necessidades do público, como dispõe o § 2º, do art. 1 do Decreto nº 5.840/2006: “Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos”.

Essa disposição do decreto favorece uma percepção ampla do currículo do programa, uma vez que cria possibilidades para uma diversificação do currículo que se harmonize com as demandas dos indivíduos aos quais se destina, por isso se guiando pelo princípio da integralidade, pluralidade, e ir além, como propõe Colantino (2010), ao afirmar que:

Durante este processo, é coerente destacar a especificidade que este Programa delimitou para além do currículo integrado: alunos com a relação idade e série escolar alterada, com diferentes trajetórias que estabeleceram o atraso ou evasão escolar. Um dos desafios para a integração curricular, neste caso específico, é o rompimento com antigos ideais assistencialistas, infantilizadores e descontextualizados que a EJA vivenciou antes e após seu reconhecimento como modalidade da educação básica. A formação profissional para a EJA é intrínseca à condição de jovens e adultos trabalhadores, necessária para a permanência na escola, no trabalho e para uma vida ativa, atestada por oportunidades de emprego (COLANTONIO, 2010, p. 27).

Como se vê, para o desenvolvimento exitoso do programa, a articulação com o currículo e sua adequação às necessidades dos discentes deve ser levada em conta, haja vista que é um público que tem especificidades que demandam criação de horários de aulas apropriados, organização flexível, seleção de conteúdos pertinentes às suas realidades, o que também deve se associar com seu contexto local e regional, promovendo maior motivação, minimizando as desistências e repetências.

Em decorrência desses aspectos, a lei cria possibilidades da quebra rígida do currículo, que tem relevante importância, pois concebe-se “o currículo enquanto um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados” (BRASIL, 2007, p. 49).

Carrega aquilo que favorece a aprendizagem, representa o que estudar, levando em conta a realidade dos discentes, o que também colaborará com a adoção de práticas pedagógicas diversificadas e dinâmicas.

Ao primar pela adoção de estratégias diversificadas, o PROEJA adota e disponibiliza a oferta de variadas formas de curso, o que pode contemplar realidades diferentes, como dispõe o Decreto Nº 5.840/2006:

Art. 1º [...]

§ 1º O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional: I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e II - educação profissional técnica de nível médio. § 2º Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados: I - ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, nos termos do art. 3º, § 2º, do Decreto no 5.154, de 23 de julho de 2004; e II - ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, nos termos do art. 4º, § 1º, incisos I e II, do Decreto no 5.154, de 2004 (BRASIL, 2006).

Como visto nos parágrafos 1º e 2º do artigo 1º do Decreto nº 5.840/2006, foram criados diversos cursos, enquadrando-se em realidades variadas primando pela integração do ensino médio e da formação profissional, articulando esses componentes, por meio das formas integrada e concomitante.

É possível notar que, apesar das conquistas adquiridas por meio do decreto citado, o programa necessita de consolidação e efetivação, que se farão por meio de iniciativas efetivas que entendam o PROEJA como política pública. A seguir serão apresentados os aspectos metodológicos que orientaram a construção deste estudo.

3 Metodologia

Para alcançar o objetivo deste estudo, selecionou-se como modalidade principal de pesquisa a análise de conteúdo com base em Bardin (2006), que permitiu a categorização e análise sistemática, como se verá na sequência. Como pesquisa secundária, fez-se uso da pesquisa bibliográfica por meio do mapeamento e análise da produção científica, sendo possível construir o levantamento das dissertações publicadas no Brasil sobre o PROEJA no Maranhão na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Sobre a pesquisa bibliográfica, Lakatos e Marconi (2003, p. 158) afirmam ser “um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema”. Assim sendo, esta revisão bibliográfica se organiza em etapas obedecendo aos seguintes procedimentos: levantamento das produções publicadas sobre a temática “PROEJA no Estado do Maranhão” na BDTD do IBICT; leitura dos trabalhos; classificação dos estudos a partir de categorias em comum; construção de quadros e discussão da temática abordada.

É importante destacar que não delimitamos ano de defesa no momento da busca dos estudos, assim, de imediato foram selecionados nove pesquisas, entretanto após leitura dos resumos foi possível constatar que a tese selecionada de Nicolodi (2013) intitulada “Políticas Públicas de Reestruturação do Ensino Médio: as reformas implantadas pela secretaria de estado da educação de Goiás no período de 2000-2010”, publicada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, não versava sobre a temática escolhida, por isso foi excluída das análises. Cabe ressaltar que a mesma deve ter sido selecionada dentre as pesquisas na Plataforma, em virtude da expressão PROEJA, presente no corpo do texto ao referir-se a políticas públicas, sendo a mesma usada como *string* na proposta deste artigo.

A BDTD do IBICT foi o portal escolhido para a busca das publicações por disponibilizar o texto completo das dissertações selecionadas, além de apresentar mecanismos que facilitam o acesso aos estudos, tais como a delimitação de idioma e ano de defesa, tipo de documento e presença ou não de ilustrações. Assim, é possível utilizar a estratégia de busca simples ou busca avançada que se faz necessário por meio de descritores, neste caso “PROEJA” e “Maranhão”, tornando a pesquisa mais precisa, delimitando, desse modo, os estudos de acordo com o interesse do pesquisador. Ao pesquisar teses e dissertações neste site é possível, ainda, ter acesso a dicas que facilitam o processo de busca.

Para melhor análise das dissertações coletadas, fizemos uso das diferentes fases da análise de conteúdo proposto por Bardin (2006, p. 96). Assim, foram organizados os polos cronológicos pré-análise, onde foram selecionados os documentos submetidos à análise; exploração do material, que versa sobre a categorização; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, que permitiu a condensação das informações obtidas.

Na apresentação dos resultados e discussões dos trabalhos científicos, consideraram-se as variáveis: ano de publicação, as Instituições de Ensino Superior que publicaram os trabalhos e os autores/ autoras mais citados/citadas. Foram organizadas, ainda, as categorias: um olhar sobre a formação de professores do PROEJA, currículo e políticas públicas.

Para visar melhor estruturação do estudo em evidência, foram propostas as seguintes questões norteadoras: quais produções acadêmicas disponibilizadas na BDTD do IBICT tratam sobre PROEJA no Maranhão? Quais são os temas mais focalizados? Como estes temas têm sido abordados? Esses questionamentos serão respondidos por meio da descrição e análise de dados e resultados no tópico seguinte.

4 Descrição e análise dos dados

Como intuito de conhecer as dissertações publicadas, utilizamos os descritores entre aspas: “PROEJA” e “Maranhão”, assim, em resposta ao levantamento, foram localizados os estudos descritos no Quadro 1 constando o ano de publicação, autoria, título das dissertações analisadas e categorias. A classificação das dissertações nas categorias um olhar sobre a formação de professores do PROEJA, currículo e políticas públicas, se deu em virtude da análise dos dados das dissertações, em que se destacaram a temática.

Quadro 1 - Ano de publicação, autoria, título e categorias das dissertações analisadas sobre PROEJA Maranhão

ANO	AUTOR	TÍTULO	CATEGORIAS
2012	Sandra Sntonielle Garcês Moreno	PROEJA: entre currículos e identidades	Currículo
2014	Keyllyanne Desterro Cardoso	O PROEJA e a formação do trabalhador: o currículo integrado em discussão	Currículo
2015	Suzana Andréia Santos Coutinho	A formação continuada de professores que atuam no PROEJA no contexto do Instituto Federal do Maranhão (IFMA)	Um olhar sobre a formação de professores do PROEJA
2015	Reinouds Lima Silva	Avaliação da Política Pública de educação de jovens e adultos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: o PROEJA no Instituto Federal do Maranhão - Campus Açailândia	Políticas Públicas
2016	Edvan Wilson Ferreira Pinto	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA): uma avaliação de impactos nas condições de trabalho e renda dos egressos no município de Açailândia - MA	Políticas Públicas
2017	Luciana Paula de Freitas Coêlho Martins	A política de assistência ao educando do IFMA: uma avaliação política da política	Políticas Públicas
2017	Michelle de Cássia Barros Nascimento	Materiais didáticos em cursos do PROEJA: concepção e utilização pelos professores do campus São Luís/ Maracanã - IFMA	Currículo
2017	Maria Alice Cadete Silva Lisboa	Olhares que orientam processos de ensino e de aprendizagem no curso técnico em agropecuária do Programa de Integração da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) do IFMA/Campus São Luís-Maracanã	Um olhar sobre a formação de professores do PROEJA

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados extraídos da BDTD (2019).

Ao analisarmos os oito estudos selecionados, foi possível evidenciar o aparecimento de publicações, no portal pesquisado, entre os anos de 2012 e 2017. Assim, o ano de 2017 contou com o maior número de publicações, no total três, seguindo em ordem decrescente o ano de 2015 com duas publicações e os demais anos apenas com um trabalho.

No que tange à origem dos trabalhos analisados, é possível perceber, através do mapa apresentado, que as dissertações foram publicadas em três Instituições de Ensino Superior diferentes, sendo a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) possuidora de 75% dos estudos, o que é compreensível tendo em vista tratar de um objeto de estudo específico deste estado. Já a região Centro-Oeste conta com uma publicação e a região Sul com uma publicação. As dissertações estão vinculadas aos seguintes programas

de pós-graduação: quatro na área de educação, duas na área de políticas públicas, uma na área de ensino e uma na área de cultura e sociedade.

As informações referentes às metodologias utilizadas nas dissertações foram apresentadas pelos autores, em alguns estudos, nos resumos e, em outros, estavam disponíveis nos elementos textuais. É necessário tal levantamento das metodologias, em vias de identificar os processos de investigações usados nas produções, desta forma verificando como estão sendo avaliados os resultados encontrados. No Quadro 2, é apresentado o tipo de pesquisa/instrumentos de pesquisa para coleta de dados.

Quadro 2 – Organização dos estudos quanto ao tipo de pesquisa/instrumentos de pesquisa para coleta de dados

AUTORES E AUTORAS	TIPOS DE PESQUISA/INSTRUMENTOS DE PESQUISA PARA COLETA DE DADOS
Moreno (2012)	Pesquisa quanti-qualitativa, questionário e entrevista
Cardoso (2014)	Pesquisa qualitativa e entrevista
Coutinho (2015)	Bibliográfica, documental e entrevista
Silva (2015)	Qualitativa, documental e entrevista
Pinto (2016)	Pesquisa bibliográfica, entrevista e grupo focal
Martins (2017)	Entrevista e avaliação de Políticas Públicas
Nascimento (2017)	Pesquisa qualitativa e entrevista semiestruturada
Lisboa (2017)	Pesquisa qualitativa e entrevista

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados extraídos da BDTD (2019).

É possível constatar que alguns autores apresentam apenas os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Assim, verifica-se que 100% dos autores utilizam a entrevista em seus estudos, sendo comum sua utilização em conjunto com outras metodologias, tais como o questionário e a pesquisa bibliográfica. Sobre a entrevista, Lakatos e Marconi (2003, p. 195) afirmam:

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Desse modo, a utilização da entrevista é um importante instrumento e possibilita ao entrevistador a obtenção de dados que não se encontram em fontes bibliográficas, sendo esta uma técnica presente em vários campos de estudo.

No que concerne à apresentação dos autores que embasaram os estudos analisados, 62,5% dos pesquisadores apresentam no resumo de seus trabalhos os autores que serão discutidos ao longo das dissertações. Já em 37,5% dos estudos, só é possível destacar os autores citados com a leitura das dissertações. O Quadro 3 apresenta pesquisadores e autores/ autoras citados/citadas.

Quadro 3 – Pesquisadores e autores/autoras citados/citadas

PESQUISADORES	AUTORES/AUTORAS CITADOS/CITADAS
Moreno (2012)	Freire (1996, 2005, 2008); Soares (2002, 2007); Gadotti e Romão (2008); Moura (2010); Legislações (BRASIL 1996, 2000, 2005, 2006); Documentos Base do PROEJA (2006 e 2007); Moreira (1990, 1997, 2003); Sacristán (2000) e Silva (2009); Bauman (2005); Hall (2006); Bhabha (2007) e Canclini (2008)
Cardoso (2014)	Goodson (2010); Kuenzer (1997); Sacristán (2000); Santomé (1998); Marx (1998); Romanelli (1986); Saviani (2008); Pacheco (2006); Moreira e Silva (1995); Harvey (1996); Ciavatta (2005); Di Pierro (2013); Fazenda (2008); Lima Filho (2004); Freire (1996); Gramsci (1979); Teixeira (1962); Ribeiro (2003); Poupart (2010); Magalhães (2010), além de recorrermos aos documentos referentes ao PROEJA
Coutinho (2015)	Arroyo (1997); Azevedo (2006); Candau (1997); Libâneo (2004); Nóvoa (1991); Paiva (1973); Sacristán (1998); Soares (2007); Triviños (1995); Alves-Mazzotti (2006); Poupart (2010); Haddad (1991); Giroux (1997); Gatti (1997); Freire (2005); Contreras (2002); Althusser (1976); e também em documentos referentes ao PROEJA
Silva (2015)	Romão (2007), Arroyo (1997); Piconez (2002) e Kuenzer (1984)
Pinto (2016)	Beisiegel (1974); Camini (2010); Di Pierro (2001); Dias (2001); Dourado (2010); Farias (2011); Freire (1982); Frigotto (1988, 1996, 2003); Marx (2007); Nascimento (1998); Paiva (1987); Romanelli (1986); Saviani (2007, 2003).
Martins (2017)	Barreira (2001); (1998); Demo (1998); Dore (2013); Frigotto (2003, 2010); Hora (2015); Kuenzer (1988); Marx (1983, 1980); Pereira (2006)
Nascimento (2017)	Barbosa (2005), Bittencourt (1993), Choppin (2004), Mello (2010), Munakata (2012), Rangel (2006), Ramos (2001; 2005), Silva (2005) e Young (2013), Arroyo (2001; 2011), Beisiegel (2004), Brasil (2000; 2007), Fávero (2008), Freire (1987, 2011), Haddad (2000; 2014); Jardimino e Araújo (2014) e Paiva (1973), Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, Diretrizes Curriculares para Educação Básica, Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos, o Documento Base do PROEJA
Lisboa (2017)	Becker (2013); Ciavatta (2015); Demo (2002); Freire (2014, 1997, 2007); Kuenzer (2002); Marcon (2003); Sánchez (2012); Silva (2007).

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados extraídos da BDTD (2019).

Com este levantamento dos autores, podemos constatar as referências nas temáticas discutidas sobre o PROEJA, reconhecendo e possibilitando a futuros pesquisadores um leque de autores na área.

Freire é o autor mais evidenciado nos estudos, estando presente em 75% das publicações, seguido por Kuenzer, citada em 50% das publicações. Já Arroyo juntamente com Sacristán estão presentes em 37,5% das dissertações, sendo observável, ainda, a menção de documentos referentes à legislação e ao PROEJA em 100% dos estudos.

Para maior aprofundamento da análise de dados, faz-se necessária a organização do texto em três subseções: um olhar sobre a formação de professores do PROEJA que versa sobre a análise dos trabalhos de Coutinho (2015) e Lisboa (2017). Esses autores ressaltam a importância e carências de iniciativas quanto à formação de professores dentro da educação integral de jovens e adultos; o currículo, como processo de construção social e cultural, dispõe sobre as singularidades destes discentes ressaltando a necessidade de um currículo que leve em conta tais aspectos e que reflita a realidade social dos mesmos; políticas públicas no PROEJA: trajetórias e avanços faz uma análise de trabalhos que versam sobre a criação do PROEJA enquanto política pública de inclusão, bem como outras ações aos estudantes que podem fortalecer este programa.

4.1 Um olhar sobre a formação de professores do PROEJA

O estudo intitulado “A formação continuada de professores que atuam no PROEJA no contexto do Instituto Federal do Maranhão (IFMA)”, de Coutinho (2015), aborda a formação do professor como um direito instituído no art. 63, inciso III da LDB Lei nº 9394/1996, percebendo a mesma como um processo que deve ser aprimorado como forma de garantir a docentes e discentes uma formação continuada que se

embase nas mudanças constantes culturais, sociais e econômicas e que preconize pelo desenvolvimento profissional, como pode ser visto na fala do autor:

As concepções de formação continuada são de uma importância significativa para entendermos o avanço do conhecimento teórico e como esse embasamento teórico tem possibilitado uma reflexão sobre a prática pedagógica, ocasionando desta forma várias discussões por meio de diversos setores da sociedade: as instituições acadêmicas, os ambientes escolares, além da presença marcante da literatura educacional (COUTINHO, 2015, p. 46).

De forma semelhante à Coutinho (2015), Lisboa (2017), na sua pesquisa “Olhares que orientam processos de ensino e de aprendizagem no curso técnico em agropecuária do Programa de Integração da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) do IFMA/Campus São Luís- Maracanã”, ao versar sobre a necessidade de formação continuada e específica na formação docente, defende a importância das relações interpessoais entre docentes e discentes como fundamentais na formação de sujeitos críticos que possam prosseguir em estudos. “Apesar de várias ações em prol do avanço do PROEJA serem positivas e terem apontado possíveis melhorias, acredita-se que este programa na rede federal, nos estados e municípios não está alcançando plenamente os objetivos previstos” (LISBOA, 2017, p. 46).

No estudo de Lisboa (2017), são ressaltadas as dificuldades da formação dos professores no projeto de ensino integral, onde também se revela a necessidade de análise do currículo e a revisão de práticas pedagógicas que possibilite uma formação mais significativa.

Assim, contemplam-se na fala dos autores analisados nesta categoria as exigências de uma formação inicial, permanente e de constante aperfeiçoamento a fim de possibilitar uma profissionalização significativa a professores e alunos, que ressignifique o processo de produção do conhecimento e a melhoria na qualidade da educação. Tais ideias coadunam com os teóricos Saviani (2007) e Ramos (2014), que evidenciam a formação continuada dos profissionais na Educação Profissional e Tecnológica.

4.2 O currículo como processo de construção social e cultural

O currículo é visto com sua importância no direcionamento do processo de aprendizagem, contemplando os aspectos que definem: o que ensinar? Para quê? E por que ensinar? Assim, é um orientador da atividade do professor, devendo estar de acordo com a realidade social e com as especificidades do público atendido, aspectos pontuados por Moreno:

Assim, o currículo deve ser entendido como resultado das determinações culturais, situado historicamente e vinculado à totalidade social, facilitando o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da EJA. Quando o currículo nega essa perspectiva, representa apenas questões técnicas e metodológicas, que não atendem a realidade dessa modalidade (2012, p. 132).

Na categoria que versa sobre a formação de professores, ao refletir sobre currículo, também são ressaltadas as especificidades e singularidades dos discentes da EJA como imprescindíveis para formação de sujeitos mais conscientes e de uma aprendizagem significativa, que contemple as múltiplas identidades dos sujeitos envolvidos neste processo.

Na pesquisa de Moreno (2012) intitulada “PROEJA: entre currículos e identidades”, são constatados os limites e possibilidades de um currículo que deve pautar suas propostas numa pedagogia multidisciplinar com base em princípios de uma educação multicultural. Assim, a autora resalta a fragmentação do currículo, a falta de implantação da prática, a carência de estrutura e principalmente de interdisciplinaridade, o que fragiliza uma proposta de currículo integrado.

A dissertação de Cardoso (2014), intitulada “O PROEJA e a formação do trabalhador: o currículo integrado em discussão”, faz uma análise da integração curricular como forma de articulação entre a escolarização e a formação profissional, ressaltando a necessidade da interdisciplinaridade, como eixo norteador de tal proposta. Essa concepção de Cardoso (2014) se aproxima das ideias de Moreno (2012), que veem na interdisciplinaridade, na prática e na contextualização formas de ampliar a visão de mundo do aluno.

No texto de Nascimento (2017), que pesquisou o uso de “Materiais didáticos em cursos do PROEJA”, analisa a relação destes recursos didáticos adotados nos processos de ensino aprendizagem nos cursos técnicos. A autora menciona os debates antagônicos que se fazem sobre o uso destes recursos no currículo, pois alguns estudiosos sugerem ser desnecessária tal incorporação. Entretanto, o estudo revelou que a inserção destes materiais didáticos de forma comprometida e consciente oportuniza a estes jovens e adultos uma formação reflexiva que favorecerá uma atuação social emancipatória.

Com isso, percebemos que o trabalho analisado nesta categoria aponta as especificidades no PROEJA,

enaltecendo a necessidade de um currículo e práticas pedagógicas bem definidas, das exigências e do contexto deste público como ação exitosa. Assim, repensar a diversidade e pluralidade destes sujeitos, além de implementar recursos didáticos, favorece uma aprendizagem de qualidade e um currículo que se afine com os objetivos do programa, qual seja: oferecer oportunidade para a conclusão da educação básica, juntamente com a formação profissional àqueles que não tiveram acesso ao ensino médio na idade regular. Coutinho (2015) ressalta a proposta do PROEJA, de que, dentre os inúmeros desafios apresentados, um é a necessidade de formação continuada dos profissionais da educação que trabalham com essa modalidade de ensino.

4.3 Políticas públicas no PROEJA: trajetórias e avanços

As políticas públicas educacionais são diretrizes assumidas pelo governo a fim de promover ações que promovam, obriguem e concretizem os planos para a área da educação, embasado em metas e dados que geram objetivos a serem alcançados. O PROEJA, criado por meio do Decreto nº 5.840/2006 que passou a estabelecer a integração entre educação básica e profissional, é enquadrado por Pena (2007, p. 2) no contexto das políticas públicas, justificado por meio do documento base do PROEJA.

É, portanto, fundamental que uma política pública estável voltada para a EJA contemple a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sócia laboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional de qualidade (BRASIL, 2007a, p. 11).

O documento base referido conclama para a necessidade de visualização do programa como uma política base, uma vez que em suas entrelinhas salienta o PROEJA como uma proposta de universalização da educação que deve ser permanente e integrada a outras políticas e ações.

Silva (2015), em sua pesquisa “Avaliação da política pública de educação de jovens e adultos na Rede federal de educação profissional e tecnológica: o PROEJA no Instituto Federal do Maranhão – *campus Açailândia*”, analisou as contradições presentes na trajetória de implantação deste programa no período de 2011 a 2014, propondo aos atores sociais envolvidos no processo a avaliação que se busquem soluções coletivas quanto à efetividade desta política pública. A pesquisa ressalta:

Sobre as pretensões do PROEJA, em especial a ampliação da oferta de educação profissional e tecnológica na modalidade EJA, esta deve vir acompanhada de correta formação pedagógica, e de critérios de seleção que privilegiem tratamento diferenciado a quem recebeu tratamento desigual e excludente em sua trajetória escolar. Os mecanismos que propiciem a permanência devem ser aprimorados e ampliados, visto que a evasão ainda é significativa ante as vagas em ampliação na rede pública de EPT. Entre a concepção, a implantação e sua continuidade, a avaliação do processo deve estar presente no ciclo das políticas públicas (SILVA, 2015, p. 38).

Diante do pensamento de Silva (2015), podemos perceber que o PROEJA, enquanto política de inclusão social, ainda apresenta sérios limites que se associam à carência de formação específica de professores e à falta de estruturação, como transporte. Desta forma, a integralização do currículo que objetiva a superação dual da educação ainda é um processo a ser superado para que promova a justiça social esperada nesta ação. Assim, a ideia dos participantes da pesquisa e de Silva (2015) seria a implantação de ações de avaliação continuada do programa, bem como a criação de um Fórum Institucional, onde de forma colaborativa os sujeitos deste programa pudessem discutir as dificuldades na efetivação desta política pública e propor soluções.

O trabalho de Pinto (2016), nomeado “Programa Nacional de Integração da Educação Básica a Educação Profissional na modalidade da Educação de Jovens e Adultos: uma avaliação de impactos nas condições de trabalho e renda dos egressos no município de Açailândia-MA”, teve como objetivo realizar uma avaliação de impactos nas condições de trabalho e renda dos egressos deste programa.

A forma de implantação associada às necessidades urgentes do mercado e a própria obrigatoriedade da legislação acabaram por gerar dificuldades, limitações e contradições ideológicas na criação dos cursos, ocasionando percursos negativos no início, como problemas de execução do programa, falta de qualificação dos profissionais e estrutura física escolar. Tais problemas foram demonstrados na pesquisa, os quais em muito foram superados. Entretanto, no entendimento de Silva (2016), ainda devem ser criadas políticas públicas que concretizem as ações deste programa, sua face teórica integradora deve ser efetivada para que não se criem expectativas e resultados contraditórios ou ilusórios.

Outro trabalho que aborda as políticas públicas é “A política de assistência ao educando do IFMA: uma

avaliação política da política”, da autora Martins (2017), a qual teve como objetivo analisar fundamentos, princípios e concepções que embasam as políticas de assistência estudantil em âmbito nacional e local.

Não identificamos no PAE-IFMA ações específicas para o PROEJA, nem nos programas universais nem nos programas específicos, o que sinaliza que, embora os formuladores devam saber das especificidades desse público, dado a rotina do trabalho e a investigação sobre o perfil dos estudantes, não foram elaboradas estratégias de intervenção próprias para os estudantes jovens e adultos, colocando-os no mesmo nível de atendimento dos demais estudantes (MARTINS, 2017, p. 131).

A autora apontou, como resultado de seu estudo, pontos positivos do Programa de Assistência Estudantil. Entretanto, chamou a atenção para a falta de ações específicas para o público da EJA, demanda que possui singularidades em sua formação, trazendo trajetórias de vida truncadas, como sugeriu Arroyo (2011, p. 30). Isso acaba por precarizar o programa que se pauta na inclusão e na justiça social, além de inibir os objetivos da assistência estudantil que busca garantir o acesso e a permanência dos estudantes e o prosseguimento nos estudos.

É interessante percebermos que todos os trabalhos analisados nesta categoria enfatizam os aspectos capitalistas como influenciadores da tomada de políticas públicas que se entendem ou se restringem com as ideologias governamentais. Destarte, muito deve ser feito para burlar as contradições econômicas e injustiças para consecução dos objetivos de uma educação integral e humana, responsabilizando o estado omissor por ações que deu causa.

5 Conclusão

Buscou-se, por meio desta pesquisa, discutir as publicações que tratam sobre o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Maranhão (PROEJA). As dissertações analisadas foram pesquisadas por meio eletrônico no site da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), categorizadas em um olhar sobre a formação de professores, currículo e políticas públicas.

Nas leituras e observações, constatamos a presença concentrada dos trabalhos nas Instituições do Maranhão, contando com seis trabalhos publicados. Chamou-nos atenção o fato de não haver nenhuma tese que versa sobre a temática, essa pode estar associada à ausência de turmas de doutorado formada no Estado do Maranhão, uma vez que a primeira turma de doutorado em educação criado pela Universidade Federal do Maranhão, ainda está em andamento.

Foi possível perceber a existência de estudos publicados em três instituições de ensino superior diferentes, entre os anos de 2012 e 2017, sendo 2017 o ano com maior número de publicações. A análise do tipo de pesquisa/instrumentos de pesquisa para coleta de dados deixa em proeminência a presença da entrevista em 100% dos estudos. Já a análise dos autores mais citados nas dissertações demonstra que Freire e Sacristán são os autores mais evidenciados nos estudos, e isso pode ser explicado pelo fato de ambos serem proeminentes teóricos da EJA.

Durante a pesquisa, foi constatada a presença mais marcante de estudos com temáticas sobre Currículo e Políticas Públicas, evidenciando as necessidades de estudos que busquem discorrer sobre as ações que devem ser feitas para melhorar as condições do programa, bem como uma proposta de currículo mais adequada às características deste alunado.

Os teóricos apresentados trazem problemáticas presentes nos estudos levantados sobre o PROEJA, ressaltando a necessidade de formação específica de professores na área, o que exige do estado ações efetivas com este público, assim evitando práticas pedagógicas tradicionais e sem significado para os discentes do programa. Assim, tais pesquisas chamam atenção para práticas que precisam de mudanças para qualidade do ensino nessa modalidade.

Chama a atenção o fato de as publicações serem recentes, referente aos últimos oito anos. Isso se dá em função dos decretos de institucionalização do PROEJA de 2005 e 2006, o que só após este período passou a constituir problemáticas as pesquisas sobre o mesmo. Com isso, constatamos que o levantamento das publicações foi viável, já que identificamos, nas pesquisas sobre PROEJA, as condições das publicações, bem como refletimos as questões que giram em torno desta problemática, reconhecendo limites e possibilidades do mesmo.

Em nossas análises, verificamos que existem lacunas de publicações sobre o PROEJA no Maranhão relacionadas às discussões sobre temáticas atuais, como o uso das tecnologias na educação deste público, o que sugere mais produções na área. Ainda foi possível constatar as ligações entre os temas categorizados,

os quais permanecem abordando a marginalidade com que foi tratada a educação nesta modalidade.

Diante do exposto, ampliar os níveis de produções e publicações sobre a EJA é oportunizar uma releitura sobre tal modalidade de ensino, dando, dessa forma, visibilidade para as ações que a envolvem e possibilitando uma discussão política de melhoria do programa.

Referências

- ARROYO, Miguel Graça. Educação de Jovens e adultos: um campo de direito e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BERGSON, Henri. **Cartas, conferências e outros escritos**. São Paulo: Abril Cultural, 1979. p. 153-205.
- BRASIL. Lei n. 9.934, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 5 jan. 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 15 jan. 2019.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC/CNE/CEB n. 1, 2000.
- BRASIL. Decreto nº 5.480/2006. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Brasília 2006. Disponível em: http://portalmeec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf. Acesso em: 21 ago. 2018.
- BRASIL. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio, na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Documento Base. 2007a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio, na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA INDÍGENA**. Documento Base. 2007b.
- CARDOSO, Keyllyanne Desterro. **O proeja e a formação do trabalhador: o currículo integrado em discussão**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2014.
- COLONTONIO, Eloise Medice. **O currículo integrado do PROEJA: Trabalho, Cultura, Ciência e Tecnologia em tempos de semiformação**. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24107/COLONTONIO%2c%20Eloise.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 abr. 2020.
- COUTINHO, Suzana Andreia Santos. **A Formação Continuada de professores que atuam no PROEJA no contexto do Instituto Federal do Maranhão (IFMA)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.
- CRAIDY, Carmem Maria. **PROEJA à margem**. VI Cadernos PROEJA. Pelotas: Editora Universitária/UFPEL, 2010.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora**. Florianópolis, v.19, n.1, p. 71-87, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/educacao-de-jovens-e-adultos-um-campo-de-direitos-e-de-responsabilidade-publica-sintese-do-texto-de-miguel-arroyo/72679>. Acesso em: 27 maio 2019.
- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, maio/ago., 2000. Disponível em <http://ref.scielo.org/2hdkrw>. Acesso em: 24 dez. 2019.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

Seção: Currículo | Artigo original | DOI: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

LISBOA, Maria Alice Cadete Silva. **Olhares que orientam processos de ensino e de aprendizagem no Curso Técnico em Agropecuária do Programa de Integração da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) do IFMA/Campus São Luís- Maracanã.** 2018. Dissertação (Mestrado) – Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 04 dez. 2018.

LIMA FILHO, Domingos Leite; CÊA, Georgia dos Santos; DEITOS, Roberto Antonio. O PROEJA e as possibilidades de sua afirmação como política pública: o financiamento em questão In: LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro da; DEITOS, Roberto Antonio (Org). **PROEJA Educação Profissional integrada à EJA:** questões políticas, pedagógicas e epistemológicas. Curitiba: Ed. UTFPR, 2011, p. 23-38.

MARTINS, Luciana Paula de Freitas Coêlho. **A política de assistência ao educando do IFMA:** uma avaliação política da política. 2017. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

MORENO, Sandra Antonielle Garcês. **PROEJA:** entre currículos e identidades. 2012. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. Proeja: entre desafios e possibilidades. **Holos**, ano 28, vol 2., 2012. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/914>. Acesso em: 15 dez. 2018.

NASCIMENTO, Michelle de Cássia Barros. **Materiais didáticos em cursos do PROEJA:** concepção e utilização pelos professores do Campus São Luís/Maracanã - IFMA. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. O PROEJA no contexto das Políticas Públicas atuais: a busca pelo direito dos jovens e adultos à educação profissional técnica de nível médio. In: COLE - CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL - X SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. 16, 2007, Campinas. **Anais eletrônico [...].** Campinas: UNICAMP, 2007. p. 1-8. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem01pdf/sm01ss03_03.pdf. Acesso em: 15 dez. 2018.

PINTO, Edvan Wilson Ferreira. **Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA):** uma avaliação de impactos nas condições de trabalho e renda dos egressos no município de Açailândia - MA. 2016. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2016.

RAMOS, Marise. **História e Política da Educação Profissional.** [recurso eletrônico] / Marise Nogueira Ramos. – Dados eletrônicos (1 arquivo: 585 kilobytes). – Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

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

SILVA, Reinouds Lima. **Avaliação da Política Pública de Educação de Jovens e Adultos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica:** o PROEJA no Instituto Federal do Maranhão - Campus Açailândia. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

Os paradigmas orientadores da direita à EJA: políticas e práticas em estudo

*Paradigms guiding the right to EJA: policies and practices
under study*

*Paradigmas que orientan el derecho al EJA: políticas y
prácticas en estudio*

Adriana Pereira da Silva

*Professora Doutora em Educação
UFSCAR*

E-mail: adriana7pereira.silva@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5502-0936>

RESUMO

Este artigo objetiva analisar os paradigmas orientadores do direito à Educação de Jovens e Adultos (EJA), tratados como Educação Permanente, Educação ao Longo da Vida, Aprendizagem ao Longo da Vida, Educação Popular, observando a sua presença em práticas pedagógicas. A sistematização trata das concepções diferenciadas ao direito à educação, caracteriza os paradigmas e suas intencionalidades em disputa, conceitualizando-os e, então, observa a presença desses em experiências de EJA. O referencial teórico está pautado numa concepção da educação crítico-libertadora. A pesquisa filia-se a uma abordagem qualitativa e está organizada numa metodologia de estudo de documentos que examina os registros das experiências premiadas no concurso denominado: “Medalha Paulo Freire”, os procedimentos metodológicos são constituídos pelas práticas diferenciadas de leitura. As considerações finais elucidam que existem paradigmas com diversas intencionalidades ao direito à educação das pessoas jovens, adultas e que esses paradigmas estão presentes nas políticas e práticas de EJA, em condição de disputas. Além disso, retrata a importância de articular o paradigma de Educação ao Longo da Vida e Educação Popular, de modo a fortalecer atendimentos em perspectiva emancipatória e democrática.

Palavras-chave: EJA. Direito à educação. Paradigmas educacionais.

ABSTRACT

This article aims to analyze the paradigms guiding the right to Youth and Adult Education (EJA), treated as Permanent Education, Lifelong Education, Lifelong Learning, Popular Education, observing their presence in pedagogical practices. The systematization deals with the different conceptions to the right to education, characterizes the paradigms and their intentionalities in dispute, conceptualizing them and, then, observes their presence in EJA experiences. The theoretical framework is based on a conception of liberating critical education. The research is qualitative in nature and is organized in a methodology of study of documents that examines the records of the experiences awarded in the contest called “Paulo Freire Medal”. In addition, the methodological procedures are constituted by the different reading practices. The final considerations show that there are paradigms with different intentions to the right to education of young people, adults and that these paradigms are present in

the policies and practices of EJA, in conditions of disputes. Furthermore, this study portrays the importance of articulating the paradigm of Lifelong Education and Popular Education in order to strengthen services in an emancipatory and democratic perspective.

Keywords: EJA. Right to education. Educational paradigms.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar los paradigmas orientadores del derecho a la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), tratados como Educación Permanente, Aprendizaje Permanente, Educación Popular, observando su presencia en las prácticas pedagógicas. La sistematización aborda las distintas concepciones al derecho a la educación, caracteriza los paradigmas y sus intencionalidades en disputa, conceptualizándolos y, luego, observa su presencia en las experiencias de la EJA. El marco teórico se basa en una concepción del derecho bajo la ética humana. La investigación se afilia a un enfoque cualitativo y se organiza en una metodología de estudio de documentos que examina los registros de las experiencias premiadas en el concurso denominado: “Medalla Paulo Freire”, los procedimientos metodológicos están constituidos por las diferentes prácticas lectoras. Las consideraciones finales aclaran que existen paradigmas con distintas intenciones sobre el derecho a la educación de jóvenes, adultos y que estos paradigmas están presentes en las políticas y prácticas de la EJA, en condiciones de disputas. Además, retrata la importancia de articular el paradigma de Educación Permanente y Educación Popular, para fortalecer los servicios en una perspectiva emancipadora y democrática.

Palabras clave: EJA. Derecho a la educación. Paradigmas educativos.

1 Introdução

A constituição do estudo reconhece que o direito à EJA, no seu caráter objetivo e subjetivo, teve um percurso histórico de construção, foi impulsionado por lutas que proclamaram a responsabilidade do Estado com a educação para todos (as), inclusive, para aqueles (as) que não tiveram a oportunidade de usufruí-la no tempo em que lhes seria propício. Essa conquista foi afirmada no final do século XX, com a Constituição Federal de 1988, nos artigos 205 e 208. Esse marco legal foi elaborado em um período de entusiasmo político, com aproximação do direito à perspectiva social, porém, as disputas marcadas por outras intencionalidades sempre existiram, tensionando o processo educativo comprometido com a emancipação social e democrática.

As diferentes propostas em disputas no direito à EJA, nesta sistematização, são observadas na categoria de paradigma educacional (SILVA, 2017), reconhecidos na identificação de Educação Permanente, Educação ao Longo da Vida, Aprendizagem ao Longo da Vida e Educação Popular.

O tratamento dos paradigmas está referendado na análise que os considera como uma base teórica e metodológica constituída num contexto histórico, a partir de uma interlocução com outro paradigma (MORAES, 1996). A consideração aos paradigmas educacionais está organizada como um conjunto de ideias, conteúdos que marcam proposições e formas ao direito à EJA, referendadas em concepções de educação, que se concretizam em propostas de atendimento (SILVA, 2017).

Com essa fundamentação a pesquisa elucida concepções diferenciadas ao direito à educação, caracteriza os paradigmas, evidenciando suas proposições a esse direito, a bem de observá-los nas políticas e práticas de EJA, para tanto, o texto os conceitualiza em especificidade histórica e política, aborda a presença dos mesmos nas discussões internacionais e retrata suas categorias, em condição de ocorrência, nas políticas nacionais e locais.

Assim, o objetivo geral deste estudo é caracterizar os paradigmas que orientam o direito à EJA, observando suas presenças em experiências concretas. As práticas de EJA tornam-se o objeto da investigação e são reconhecidas nas experiências premiadas no concurso nacional denominada “Medalha Paulo Freire”. Essa premiação acontecia desde 2005 e tinha como objetivo validar experiências inovadoras em alfabetização e EJA, conforme, artigo 6º do edital (BRASIL, 2015, p.1.):

A Medalha Paulo Freire, referida ao ano de 2015, será concedida às experiências de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (EJA) que proponham inovação metodológica ou curricular e articulem a continuidade dos estudos, a interface com o mundo do trabalho, dentre outras possibilidades temáticas na perspectiva da educação e aprendizagem ao longo da vida [...].

A motivação do estudo está centrada no problema que revela a fragilidade do direito à educação para as pessoas jovens e adultas, ainda presente na atualidade, expresso no alto número de pessoas não alfabetizadas ou com baixa escolaridade. Esses dados são alarmantes, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2019, existem 11 milhões de pessoas, acima de 15 anos, que não são alfabetizadas, uma taxa de 6,6% do total da população em observação. O número de pessoas que não terminaram a Educação Básica corresponde a 69,5 milhões de pessoas, acima de 25 anos, ou seja, 51,2% do total desse público mencionado (IBGE, 2020).

Como hipótese tem-se a análise de que determinados paradigmas educacionais orientam um perfil do direito à educação que não considera as especificidades do público da EJA, gerando ofertas não dialógicas às necessidades das pessoas jovens e adultas.

Essa realidade de negação do direito à educação para todos (as) no Brasil não está desassociada da fragilidade ocorrida no processo histórico de afirmação da cidadania digna para todos (as) brasileiros (as). Essa situação se acentua, no momento atual, pois é visível a limitação das políticas públicas com os direitos sociais, diante do fortalecimento do “Neoliberalismo”, que tem uma extensão para além das ações governamentais, como Dardot e Laval (2016, p.17) apontam: “o neoliberalismo antes de ser uma ideologia econômica, é em primeiro lugar e fundamentalmente uma racionalidade e, como tal, tende a estruturar e organizar não apenas a ação dos governantes, mas até a própria conduta dos governados...”.

Ciente que essa racionalidade opera de forma intensiva, pautada por meio dos princípios que individualizam as conquistas sociais, há a apresentação dessa reflexão que busca observar a presença dos paradigmas ao direito à EJA, evidenciando suas reais intenções, de modo a contribuir no fortalecimento de políticas e práticas de EJA que resistem a essa austeridade.

Situado o objetivo, o objeto, o problema e a hipótese de pesquisa, coloca-se a sistematização do trabalho de que constitui nessa introdução, reconhecida como a seção um (1); apresenta-se, na sequência, a seção dois (2), que elucida o referencial teórico, fundamentado na concepção de educação crítico-libertadora, pautado nos pensamentos de Freire (2010) que permite desvelar diferentes concepções de educação e intencionalidade com o direito à EJA. Esse tratamento fundamenta a explanação sobre os paradigmas educacionais, referendados na análise de Barros (2011); Gadotti (2016); Rodrigues (2014) e Valdés (2014). Com atenção aos paradigmas há uma observação dos mesmos nas discussões internacionais e nas políticas nacionais expressas à EJA. A análise das reflexões internacionais situa-se nos apontamentos das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs), referenciada em Canário (1999); Ireland (2012); Knoll (2012); Silva (2017). A abordagem das políticas nacionais fundamenta-se na elucidação de Haddad e Pierro (2015) e Silva (2017).

A seção três (3) trata da metodologia de um estudo documental, estruturado nos procedimentos de leitura orientados por Salvador (1986). Nessa seção há a apresentação da abordagem metodológica, dos procedimentos e dos instrumentos utilizados para a análise de práticas pedagógicas de EJA, reconhecidas nas experiências premiadas no concurso nacional, denominado “Medalha Paulo Freire”. Na continuidade, tem-se a seção (4), que descreve e analisa os dados levantados nos documentos que retratavam as experiências premiadas. O estudo dos dados está fundamentado no referencial teórico. Por fim, na seção cinco (5), apresenta-se o tratamento da conclusão, em que é retomado o objetivo geral, o pressuposto do estudo de que educação é um direito para todos (as), mas é disputável, conforme intencionalidades formativas

2 Referencial teórico

Apresentam-se, na sequência, os temas pertinentes ao referencial teórico, tratando-se, primeiramente, acerca dos paradigmas da EJA e suas influências, nas políticas e práticas. Depois, parte-se para os paradigmas e suas interferências nas políticas nacionais de EJA

2.1 Os paradigmas e suas influências nas políticas e práticas de EJA

Ao tratarmos sobre os paradigmas e suas presenças nas políticas e práticas de EJA, tem-se referência teórica na abordagem crítico-humanística do direito à educação, embasado numa concepção crítico-libertadora (FREIRE, 2010) que permite pensar e fazer o direito sob o princípio da ética humana, estruturado em condição material, formal e factível de atendimento (DUSSEL, 2012).

O direito à EJA em condição material está observado em situações estruturantes, efetivado por um atendimento digno, flexível, de acordo as necessidades dos sujeitos jovens e adultos (SILVA, 2017), reconhecidos nas suas diversidades: étnica, cultural, social, territorial, religiosa, de classe, de gênero, aspecto geracional e outras. Associada a essa condição material, tem-se a formal que direciona para organização de um currículo que permite a abordagem do conhecimento em interlocução com as experiências e com

a realidade histórica dos sujeitos, com foco na transformação para libertação (FREIRE, 2010), de modo a fortalecer a democracia. A efetivação da condição material e formal permite um atendimento em dimensão factível, que já é a oferta reorganizada, capaz de garantir o direito permanente de educar-se ao longo da vida, em condições dignas, comprometido com a emancipação social (SILVA, 2017).

Em contraposição à concepção de direito sob a abordagem crítico-humanística, têm-se proposições de base economicistas (SANDER, 2005) que primam por processos formativos a bem das competências significativas ao mercado, à produção e ao consumo. A abordagem dessa concepção na EJA expressa-se em propostas educacionais aligeiradas, fragmentadas, homogeneizadoras, longe da realidade dos sujeitos, desconsiderando suas experiências, culturas e seus saberes (ARROYO, 2013). Essas são organizadas em perfis de atendimento inflexíveis, descontínuos.

Com base nesse referencial, há a reflexão dos paradigmas educacionais no direito à educação das pessoas jovens e adultas. A análise permite compreender que a construção dos paradigmas se faz num percurso histórico, envolvidos em processos dialéticos, movidos por críticas e proposições. No contexto atual, a proliferação das ideias de alguns desses modelos educacionais acontece em acordos internacionais. (SANDER, 2005). É fortalecida em contexto geopolítico globalizado por agências multilaterais que têm um papel fundante para concretizar a ordem do consenso em direito à educação.

As efetivações dos acordos mencionados, na atualidade, processam alguns paradigmas numa “*governamentalidade empresarial*” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 30) que são sustentados por forças conservadoras. Essas forças atentam-se em potencializar o mercado e minimizar o Estado, numa condição mundial, pautadas por uma reorganização produtiva tecnológica.

Nesse cenário o processo educacional reduz a perspectiva de formação para competências (FREITAS, 2018), pautando um processo formativo de “*semiformação*”, limitador do conhecimento, não permitindo o esclarecimento dos fatos, conforme apontou Adorno (2012). Em contraposição, existem outros paradigmas que são constituídos a partir de uma concepção de educação crítico-libertadora comprometida com a democracia e a superação de realidades opressoras, portanto, comprometidos com libertação (FREIRE, 2000). Essa composição é organizada em ideais contra-hegemônicos, assentados na ética em defesa da vida (FREIRE, 2010).

Nesse sentido faz-se significativo tratar dos paradigmas educacionais reconhecidos nessa pesquisa como Educação Permanente, Educação ao Longo da Vida, Aprendizagem ao Longo da Vida e Educação Popular.

Em consideração ao paradigma Educação Permanente, entende-se que teve sua origem na Europa, no século XVIII, e esteve associado aos ideais críticos, prevendo uma educação para cidadania, emancipação (BARROS, 2011). Em 1968, esse paradigma esteve em interlocução com os movimentos sociais europeus que previam a democratização dos sistemas de ensino, esse histórico é observado por Gadotti (2016), que explicitou que esse paradigma esteve nesse período associado aos posicionamentos críticos que previam um alinhamento das políticas públicas com os preceitos de emancipação. Nessas proposições, esse paradigma elucidava o direito das pessoas educarem-se ao longo da vida. A expressão educar ao longo da vida, ainda, segundo Gadotti (2016), é um conceito que tem uma grande história. Essa categoria já havia sido narrada seiscentos anos antes de Cristo por Aristóteles, que também observou essa expressão à ideia de educação integral e permanente, porém outras proposições formativas foram acolhendo esse enunciado.

O paradigma de Educação ao Longo da Vida neste estudo é reconhecido num caráter de ambivalência (BAUMAM, 1999), podendo ser observado em perspectiva crítica e economicista, pois o emprego da expressão esteve em intencionalidades diferentes ao longo da história (SILVA, 2017). Assim alguns estudos apontam que, no início do século XX, a elocução esteve mais afinada com as políticas educativas em perspectivas de formações profissionais, atentas às demandas de capacitações que o capital exigia. Em continuidade, outras produções elucidam que, nos anos de 1950, o paradigma de Educação ao Longo da Vida foi elucidado em ideais que enalteciam a democracia social e perspectivas emancipatórias, como escreveu Gadotti:

[...] constatei que o conceito de “*educação ao longo da vida*” apareceu pela primeira vez, num documento oficial, na Inglaterra, em 1919 (Lifelong Education, for Life), associado à formação profissional (“*vocacional*”) dos trabalhadores. A expressão Lifelong Education foi traduzida, na França, por “*Éducation permanente*”. É assim que ela aparece nos anos 50 e 60 na literatura pedagógica e foi consagrado no Relatório Edgar Faure, da Unesco, “*Aprender a Ser*”, em 1972, como “*pedra angular*” da “*cidade educadora*” e “*ideia mestra*” das futuras políticas educativas. A matriz fundadora da Educação ao Longo da Vida é a Educação Permanente. Há total coerência entre essas duas expressões. Uma pode ser substituída pela outra sem qualquer perda de significado (GADOTTI, 2016, p.52).

Abordagens críticas apontam que essa caracterização progressista do paradigma, dos anos de 1950, foi sendo esvaziada na medida em que o termo passou a ser operacionalizado para uma educação ao desenvolvimento econômico, sob um suposto discurso de consenso universal de formação e inovação para a educação.

Essa proposta é discutida por Rodrigues (2014), conforme observação abaixo:

[...] é possível identificar no âmbito das publicações da UNESCO em meados de 1960, a referência à educação ao longo da vida como princípio educativo e meio para solução da “crise mundial da educação” [...]. A partir da década de 1970, a educação ao longo da vida assumiu, também o status de “antídoto para o processo de desumanização”, mediante o anúncio de uma “crise social”. Aos longos dos anos de 1980 e mais fortemente nos anos de 1990, a educação ao longo da vida ou ao longo de toda a vida vincula-se à ideologia do “novo”, na ousada tarefa de construção de um “novo projeto para o século XXI” como contornos pouco definidos, mas entremeados de funestas críticas à inadequação dos sistemas educacionais frente à nova realidade do mundo tecnológico e do mundo do trabalho, conjugadas à pseudo constatações de provisoriedade dos conhecimentos e anacronismos dos currículos escolares. (RODRIGUES, 2014, p.205).

Como se observa, a partir de 1990, perspectivas economicistas para educação tomaram uma amplitude significativa no debate das políticas públicas, devido às grandes transformações ocorridas na contemporaneidade (SILVA, 2017).

Nessa realidade, o paradigma de Aprendizagem ao Longo da Vida tornou-se um conceito de maior acolhimento para responder às expectativas de acumulação do capital. O paradigma citado tem tomado maior expressão na Europa, especialmente, nas orientações dos relatórios do Conselho e Comissão das Comunidades Europeias (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 2011). Nesses relatórios a expressão é clara na defesa unilateral da formação para competências e empregabilidade, atendendo, portanto, às necessidades mercadológicas.

Esse paradigma também é observado por algumas análises teóricas como uma abordagem de tratamento emancipatório às políticas educativas das pessoas jovens e adultas, inclusive na América Latina, observando como um modelo orientador de políticas públicas que aponta para a responsabilidade do Estado, o reconhecimento às diversidades dos sujeitos jovens e adultos, a proposição de políticas intersetoriais para a modalidade (VALDÉS, 2016).

O paradigma de Educação Popular tem suas origens na América Latina, a partir dos anos de 1940, com as campanhas de alfabetização de adultos com caráter popular progressista. Esse ideal esteve mais fortalecido, no Brasil nos anos de 1960, com os movimentos de base, num momento histórico marcado por instabilidades e limitações políticas e sociais. Esse paradigma esteve e está sustentado numa concepção crítico-libertadora de educação, a Educação Popular, que é capaz de afirmação do direito para superação de toda forma de opressão (FREIRE, 2010), comprometidos com a conscientização, libertação e transformação social.

Os pensamentos centrados no paradigma de Educação Popular foram expressivos em gestões públicas de caráter progressista, eleitas pós-período de reabertura democrática. Os perfis das políticas orientadas por esse paradigma tiveram como diretrizes o acesso e permanência, gestão democrática e qualidade social (FREIRE, 2006), organizando em práticas motivadoras a participação, a democracia e a formação integral.

Com o entendimento das origens, caracterizações, contradições e articulações dos paradigmas, faz-se significativo observar como influenciam as políticas de EJA. Para isso há uma reflexão das discussões ocorridas nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAS).

2.1.1 Os paradigmas e seus diálogos nas CONFINTEAS

Ao tratar sobre os paradigmas educacionais e suas influências sobre o direito à educação, é de significância observá-los nas reflexões produzidas nas CONFINTEAS, pois essas conferências, segundo Haddad e Pierro (2015, p.203), são espaços políticos internacionais que interferem no perfil do direito à educação. Realizadas desde 1949, são reconhecidas como Conferências Mundiais que marcam acordos internacionais para afirmação do direito à educação das pessoas jovens e adultas (IRELAND, 2012).

A primeira conferência de educação de adultos (I CONFINTEA) ocorreu na Dinamarca em 1949, organizada após a Declaração de Direitos Humanos e após a Segunda Guerra Mundial. Essa reunião provocou a importância do compromisso da Educação de Adultos com ações educativas que contribuíssem com a paz, a democracia, a tolerância no mundo. Segundo Canário (1999), essa conferência foi marcada por um

debate influenciado pelos posicionamentos humanísticos, em que houve a atenção às ideias de Educação Permanente, como direito de aprender em todo tempo da vida em proposição emancipatória e democrática.

Essas reflexões sobre o direito de aprender em todo o tempo, inicialmente, estiveram mais fortalecidas na Europa. Depois, nos anos de 1950, com o avanço da miséria nos países do “terceiro mundo”, a visualização internacional da educação de adultos expandiu-se para além do território Europeu. Nesse período, ocorreu a II CONFITEA, em Montreal, no Canadá, em 1960. Essa reunião expôs a preocupação das fragilidades econômicas e sociais dos países pobres e atribuiu aos Estados a responsabilidade para a superação dessas situações, indicando para os países-membro o compromisso como propositores da educação de adultos (CANÁRIO 1999) com possibilidade de contribuição a essa realidade nefasta. Nessa conferência, houve menção ao paradigma de Educação ao Longo da Vida, estabelecido na ideia de adultos aprenderem ao longo da vida (KNOLL, 2012), nos princípios humanísticos que apontavam o bem comum, em compromisso com a democracia e emancipação dos sujeitos.

A terceira conferência (III CONFITEA) aconteceu no Japão, em 1972, com um debate de comprometimento do Estado com as ações de alfabetização. A temática estabelecida foi “A educação de adultos no contexto da educação ao longo de toda a vida” num documento atento aos rumos da sociedade educativa (KNOLL, 2012). Associado a esse tema, as questões de cultura e mídia foram consideradas importantes. Nesse encontro, os ideais humanísticos à educação não foram as únicas fontes de orientação às políticas públicas de EJA, as proposições mais utilitaristas à perspectiva economicista foram expressivas nas reflexões.

Na quarta conferência (IV CONFITEA), que aconteceu na França em 1983, as reflexões foram mais tensas. As discussões esboçavam atenção ao propósito de educação de adultos para o desenvolvimento social e cultural. A pauta economicista, também, se fez presente, com atenção forte à empregabilidade (KNOLL, 2012). Essa ocorrência foi fruto do contexto histórico em que o projeto neoliberal tomava fôlego em cenário internacional e o paradigma de Educação ao Longo da Vida foi mais expressivo, numa condição de “consenso alinhador” (RODRIGUES, 2014, p.205) às prerrogativas de desenvolvimento do capital para as necessidades humanas.

No período entre a IV e a V CONFITEA, ocorreu a conferência de educação para todos (as), em Jomtien, em 1990, em que as declarações do direito à educação aprimoravam-se nos discursos de redução da pobreza e no desenvolvimento da educação para todos (as) e, nesses moldes, se expressavam os compromissos com a educação de adultos pelo paradigma de Educação ao Longo da Vida, com atenção às diversidades e às especificidades de público.

Assim, a V CONFITEA vem influenciada pela Conferência de Educação para Todos. Nessa circunstância, trouxe novos debates, ressignificando o conceito de EJA numa perspectiva inclusiva e na possibilidade de educar ao longo da vida, com reconhecimento das diversidades dos sujeitos jovens e adultos e com elucidação a uma formação ampla. Além disso, marcou a responsabilidade do Estado e Sociedade para afirmação do direito à cidadania digna, evidenciando o lugar da modalidade educativa na contribuição desse objetivo, conforme texto da V CONFITEA:

Educação Básica para todos significa dar às pessoas independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial, coletiva ou individualmente. Não é apenas um direito, mas também, um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda sociedade. É fundamental que o reconhecimento do direito à educação continuada durante a vida seja acompanhado de medidas que garantam as condições necessárias para o exercício desse direito (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1999).

Essa conferência teve como impulso o chamamento para ação por meio do estabelecimento de uma “agenda para futuro”, marcando compromisso com a EJA em atenção à diminuição da pobreza; equidade de gênero; sustentabilidade e articulação educação e trabalho (KNOLL, 2012).

A VI CONFITEA, realizada no Brasil, em 2009, pautou para a EJA a atenção à alfabetização de adultos, política de governança, financiamento, participação, inclusão e equidade, qualidade e monitoramento, todos narrados no documento denominado “Marco de Belém”. Foi um tempo de reflexão que observou a incompletude das intencionalidades da agenda global para educação de adultos (SILVA, 2017) num debate que buscou associar a afirmação da Educação ao Longo da Vida ao paradigma de Aprendizagem ao Longo da Vida.

Nessa associação os preceitos críticos não estiveram em abordagem expressiva (SILVA, 2017). Porém, é importante citar que, para essa conferência, os estados-membro organizaram seus documentos diagnósticos, observando o perfil do direito à educação para a população jovem e adulta. No Brasil, o documento foi constituído em parceria entre poder público e sociedade civil, representada de forma expressiva pelos fóruns EJA (SILVA, 2017).

Essa construção ocorreu em encontros estaduais e em um encontro nacional que permitiu a organização de um documento base que evidenciou as políticas públicas efetivadas no período, o perfil populacional das

pessoas jovens e adultas de baixa escolaridade e as intencionalidades formativas, evidenciando o papel do Estado. O documento sob uma análise crítica configurou uma tensão para pautar a ordem do direito, associando os paradigmas: Educação ao Longo da Vida e Aprendizagem ao Longo da Vida nos preceitos da Educação Popular. O documento foi denominado “Documento Preparatório para VI CONFITEA”.

Essa análise, conforme já apresentado, reconhece que os paradigmas orientadores ao direito à educação têm histórias. No estudo ampliado das concepções desse conjunto de ideias, há uma análise que o paradigma de Educação Permanente esteve mais expressivo nos marcos críticos. Na análise das CONFITEAS esse paradigma esteve em atenção nas duas primeiras reuniões.

Já o paradigma de Educação ao Longo da Vida, já reconhecido no texto como ambivalente (BAUMAN, 1999), foi utilizado nas conferências internacionais em proposições mais humanísticas e democráticas, comprometidas com o respeito à diversidade e inclusão, porém, teve proximidades com perspectivas mais economicistas, especialmente na IV e VI CONFITEAS. Conforme Silva (2017), o paradigma de Aprendizagem ao Longo da Vida é revelado no documento da última conferência, em proposições que não expressam caráter crítico de educação, mas alinham as políticas de educação das pessoas jovens e adultas sobre a abordagem conceitual de maior atuação da sociedade civil, sob o conceito de governança, um tratamento muito utilizado em tempos neoliberais para minimizar a atuação do Estado.

Por fim, para Silva (2017), a expressividade crítica do paradigma de Educação Popular não está presente nos documentos das conferências citadas, suas ideias sustentadas na concepção de educação crítico-libertadora são bem expressivas nos documentos nacionais e nas produções bibliográficas ligadas aos autores e aos movimentos sociais que compreendem a educação de jovens e adultos como direito contribuinte para justiça social.

2.2 Os paradigmas e suas interferências nas políticas nacionais de EJA

Ao enfatizar os paradigmas influenciadores sobre o direito à educação das pessoas jovens e adultas, em perspectiva internacional, faz-se significativo observar as políticas nacionais. Este estudo observa o período de 2004 a 2015, analisando qual foi o paradigma. Diante desse recorte histórico, já é possível mencionar uma mudança de relevância, já efetivada do ano de 2004, pois nesse período a modalidade passou a ter um lugar específico no Ministério da Educação e Cultura (MEC), dentro de uma diretoria, na Secretaria Nacional de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) que previa políticas educacionais de equidade social (HADDAD; PIERRO, 2015).

As ações públicas nesse período tiveram uma formatação organizada em políticas públicas estruturais e em programas. As políticas públicas estruturais foram marcadas por ações como equipe de coordenação específica; financiamento estrutural no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), constituído em 2007, embora com fator de ponderação inferior às outras modalidades; efetivação de financiamento de alimentação escolar, transporte e promoção de materiais didáticos, assim como retratam os autores Haddad e Pierro (2015, p. 209):

A EJA recebeu um novo impulso no segundo mandato do Presidente Lula quando foi incluída, embora em posição secundária em relação às demais etapas e modalidades, nas políticas estruturantes do sistema de educação básica, que passaram a ser organizadas em torno ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

As políticas organizadas por programas eram formatadas por uma centralização da definição do atendimento e por uma descentralização da oferta, cabendo a quem executava pouca condição de interferência.

Mesmo com essas dificuldades, esse perfil de ação política atentava para a composição de um formato diferenciado que pudesse acolher as diversidades dos sujeitos da EJA. Além disso, impulsionava para uma política de caráter intersetorial, tencionando os arranjos nos territórios locais (SILVA, 2017). Nesse sentido, os programas também tiveram como característica um perfil de uma oferta educativa para além do contexto formal da educação. As políticas em formatos de programas se evidenciaram tanto na SECADI quanto em outros espaços de Secretarias Nacionais. Os programas de grandes impactos podem ser reconhecidos como Programa Brasil Alfabetizado; Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Além desses, outros pautavam uma perspectiva mais estrutural e crítica, como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Os programas traziam concepções diferenciadas, alguns marcavam um perfil de ambivalência, pois, ao mesmo tempo que tinham um perfil de atendimento próximo às concepções mais aligeiradas e envolvi-

das com intencionalidades mais economicistas, mostravam atenção para com as diversas especificidades e as necessidades dos sujeitos, e eram respaldados pela concepção crítico-libertadora, reconhecida no paradigma de Educação Popular (SILVA, 2017). Algumas análises observam que tanto os programas quanto as políticas estruturantes de caráter crítico-humanística, atentas à democracia, ao bem comum, estavam referendadas no conceito nominal de educação ao longo da vida, associada aos preceitos de educação popular.

A caracterização das orientações políticas provindas pelo alinhamento desses paradigmas conduziu para um perfil de oferta de EJA atento à promoção do acesso de educação para todos (as) com formatos diferenciados conforme as diversidades dos sujeitos; além disso, tinham fomentos para políticas intersetoriais nas áreas de cultura, saúde, trabalho. Os preceitos da educação em direitos humanos eram ressaltados (SILVA, 2017). Os propósitos de conscientização, emancipação e transformação social eram elucidados enquanto finalidade política. Nesse sentido, o perfil de direito de educar enquanto processo permanente, sob a responsabilidade do Estado, nos preceitos emancipatórios e democráticos, alinhados às proposições da V CONFINTEA, estabeleceu-se como orientação hegemônica ao atendimento das pessoas jovens e adultas nesse tempo histórico.

3 Metodologia

A organização metodológica da pesquisa é de caráter qualitativo, reconhecida como estudo de documentos que relatam o perfil das experiências premiadas no concurso “Medalha Paulo Freire”. O método de abordagem tem fundamentação nas proposições dialéticas, compreendidas em condições de totalidade, movidas por contradições em processos históricos (LÖWY, 1990). Sob essa referência o estudo observa a influência dos paradigmas educacionais sobre as experiências premiadas.

Os documentos acessados para o estudo eram os registros das práticas que foram premiadas pelo MEC. O acesso a esses documentos aconteceu pós uma solicitação, encaminhada por um ofício, ao departamento de EJA que estava locado na SECADI, esse procedimento foi necessário, pois os materiais de descrição das práticas não eram públicos. A liberação foi efetivada por email. Esse material foi organizado pela pesquisadora em coletânea anual.

Os procedimentos para essa pesquisa pautaram-se no perfil de leituras sustentado em Salvador (1986) que estabelece etapas, como: a) leitura de reconhecimento do material, b) leitura exploratória, c) leitura seletiva, d) leitura reflexiva ou crítica, e) leitura interpretativa.

A aproximação das experiências foi efetivada pela leitura de reconhecimento de materiais, a qual permitiu a identificação de 27 experiências premiadas nos anos de 2005 a 2012. A leitura exploratória ocasionou um adentrar no texto, constatando que havia a identificação da prática, da instituição e dos responsáveis. Além disso, favoreceu o reconhecimento do registro, composto por resumo, relato da prática marcado por objetivos, justificativa, público-alvo e perspectivas de atendimento.

O procedimento de leitura seletiva foi fundamental para elucidar aspectos significativos das práticas que foram observados pela leitura reflexiva já direcionada por categorias de análises, organizadas em eixos, conforme a descrição abaixo:

a) eixo perfil político da oferta: atendimento flexível, estabelecido sobre o direito de educar-se ao longo da vida, conforme necessidade do sujeito;

b) eixo político-pedagógico de formação: processo formativo atencioso com a realidade do sujeito, comprometido com a superação e transformação as situações opressoras.

Com essas categorias definidas, foi possível realizar a leitura interpretativa das experiências, descrevendo as características segundo o perfil da oferta e da proposta político-pedagógica de formação.

4 Descrição e análise dos dados

Nesta seção há uma descrição das características das experiências premiadas no ano de 2005 a 2012, sabendo-se que as premiações nos anos de 2007 e 2008 não ocorreram. A descrição está organizada pelas categorias, organizadas em eixos: perfil político da oferta e perfil político-pedagógico da formação. As análises estão fundamentadas no referencial teórico que revela a concepção de educação e o paradigma educacional na EJA.

Assim, segue a descrição das experiências por ano e tem-se a análise específica de cada período.

4.1 Práticas premiadas no ano de 2005

Em 2005 foram premiadas quatro práticas, essas estavam envolvidas com um processo de alfabetização. Entre as práticas premiadas desse ano, havia a experiência denominada “Alfabetizar é

libertar”. Era uma proposta de alfabetização em articulação comunitária, com princípios de educação popular para libertação, conforme descrição:

A maioria dos objetivos da entidade vem se concretizando pela inserção no cotidiano da prática de alfabetização de jovens e adultos, a partir do trabalho com a história de vida dos alfabetizandos, por meio dos debates das palavras geradoras e das temáticas específicas no Círculo de Cultura. (BRASIL, 2005, p. 6).

Ainda nesse período, também existia uma oferta que articulava universidade e movimento social do campo, denominada “Educação, Campo e Consciência Cidadã”. Era uma ação educativa pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e Brasil Alfabetizado, atentava-se em organizar uma prática de fortalecimento de identidade dos sujeitos com o campo, apontando uma consideração ao território e às vivências, com “[...] proposta que considera cada assentamento em seu ritmo, seus valores, práticas e especificidades, onde os seres humanos, historicamente situados, ao criar sua realidade, sob as dimensões socioeconômicas, políticas, religiosas, intelectuais e artísticas [...]” (BRASIL, 2005, p. 20).

Associada a essas premiações, também, teve a prática denominada “Geração Cidadã – Brasil Alfabetizado”. Era um atendimento em alfabetização realizado em parceria com uma Secretaria Municipal e uma universidade federal, estabelecia como foco prioritário um processo de alfabetização para humanização, tendo como referência a realidade existencial, assim, como trecho do relatório:

[...]podem referenciar o trabalho político-pedagógico na educação e alfabetização de pessoas jovens e adultas, reconhecendo suas diversidades e a educação como processo constituidor de humanização, sendo um direito ao qual todos devem ter acesso [...]. [...] objetivos, conteúdos, métodos e recursos de trabalho pedagógico com jovens e adultos devem levar em consideração o contexto social de suas vidas [...] (BRASIL, 2005, p. 29).

A última experiência analisada, desse ano, era a identificada como “Programa Paraná Alfabetizado”, o atendimento estava na responsabilidade da Secretaria Estadual, essa oferta tinha uma interlocução com a continuidade via política de EJA, mas não descrevia a garantia da continuidade. Os preceitos formativos buscavam uma formação em diálogo com os sujeitos e seus contextos, buscando superar as situações limitadoras, impulsionando a transformação, conforme descreve o texto: “[...] O ponto de partida da metodologia de alfabetização é o que o grupo sabe, faz, vive e sente. O ponto que se busca alcançar é o da compreensão crítica de sua realidade e uma prática criadora/transformadora [...]” (BRASIL, 2005, p. 44).

Observando-se as práticas, tem-se a análise de que havia alinhamento com o eixo político-pedagógico de formação, pois as experiências atentavam-se ao tratamento do conhecimento em proximidade com a realidade dos sujeitos, no propósito da transformação social, situando-se próximas ao paradigma de Educação Popular. Na análise do perfil político da oferta, foi possível reconhecer ações articuladas com a cultura, com a saúde e com o lazer. Existia um atendimento flexível, em respeito às diversidades dos sujeitos, evidenciando ajustamento com o paradigma de Educação ao Longo da Vida, porém, esse alinhamento se fragilizava na ótica da linha de continuidade dos estudos dos (as) educandos (as), mas foi perceptível observar que as categorias do paradigma de Educação ao Longo da Vida alinhadas com as categorias do paradigma de Educação Popular marcavam mais significância do atendimento para as pessoas jovens e adultas.

4.2 Práticas premiadas no ano de 2006

Nesse ano, foram premiadas cinco experiências. A primeira experiência observada foi reconhecida na nomenclatura “SESC Ler no Amazonas”, era um projeto de alfabetização e acesso para o I segmento do Ensino Fundamental, organizado em ação intersetorial. Tratava-se uma abordagem de conhecimento em contextualização, mas a metodologia no estudo da realidade era limitadora, conforme os preceitos do paradigma de Educação Popular. A oferta era flexível, com elucidação a um currículo em articulação intersetorial, conforme descrição da experiência: “[...]Como caráter interdisciplinar e participativo esses centros educacionais apresentam proposta inovadora, cuja característica é combinar atividades de alfabetização com ações que o SESC oferece nas áreas de cultura, lazer, saúde e cidadania [...]” (BRASIL, 2006, p. 3).

Em continuidade teve-se a experiência “AJA-Expansão”, um atendimento realizado pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com o governo federal, via programa Brasil Alfabetizado. Era um atendimento em alfabetização, com possibilidade de continuidade via políticas de EJA. Esboçava atenção aos diferentes sujeitos da EJA. Elucidava o currículo em diálogo com a realidade opressora, evidenciando interlocução de Educação Popular e Educação ao Longo da Vida, conforme registro da prática:

O AJA-Expansão tem como princípios políticos e eixos fundamentais a prática educativa dialógica: a cidadania, a aprendizagem, a linguagem e o trabalho coletivo. Entendendo que o ensino popular deve partir da realidade, num processo de transformação simultânea do educador/educando e de suas relações com o mundo [...] (BRASIL, 2006, p.17).

Além dessas, houve a experiência tratada como “Educação e Solidariedade”, um programa organizado por movimento e governo federal. A entidade executora tinha outras parcerias com organizações nacionais e internacionais. O trabalho pedagógico era organizado pelos contextos de vida, prevendo formação para cidadania, conforme os preceitos retratados:

A concepção de letramento pressupõe o indivíduo nas esferas histórica e ideológica de sua realidade, acredita-se que a formação de um cidadão não é somente instrumentalizá-lo para reconhecer o significado do texto, mas fazer para com que compreenda e interfira nas relações à sua volta (BRASIL, 2006, p.23).

Ainda foi possível observar a experiência “Santa Catarina Alfabetizada”. Era uma oferta de alfabetização, organizada na articulação do programa Brasil Alfabetizado e políticas municipais. A proposta mostrou atenção ao contexto de vida, às ações intersetoriais e às diversidades dos públicos, conforme é possível constatar:

Outra faceta desse processo é o atendimento às comunidades específicas: grupos indígenas que querem interagir com a cultura urbana e com a escrita, sem desconsiderar as de origem. Cidadãos com necessidades especiais que desejam conviver com pessoas comuns, populações ribeirinhas que necessitam da matemática básica e fundamentos de ecologia, quilombolas, dentre outras (BRASIL, 2006, p. 38).

A prática “Nunca é tarde para aprender” era um atendimento em alfabetização envolvido com entidades comunitárias que desenvolviam várias ações intersetoriais para fortalecimento do coletivo social da região. Essa experiência atentava-se à diversidade dos sujeitos, tinha como foco um processo de formação crítica, comprometido com o desenvolvimento local em perspectiva de emancipação social, conforme elucidações da sistematização:

[...] nesse projeto tem-se a consciência de que o objetivo da escola deve ser a emancipação do indivíduo. Ao se formar um leitor competente, capaz de extrapolar os significados textuais, compreendendo e interferindo nas relações sociais à sua volta, o mundo transforma-se em um texto para ser lido e reescrito cotidianamente (BRASIL, 2006, p.47).

Por meio da leitura interpretativa observa-se que as quatro experiências se mostraram bem próximas a uma formação atenta para com a leitura crítica da realidade dos sujeitos e para com o processo educativo voltado para a transformação e para democracia. No tratamento ao eixo perfil político da oferta dessas práticas, o atendimento era em alfabetização, organizado por programas, condição que fragilizava a continuidade dos estudos, porém, em duas dessas experiências citadas, havia parcerias entre movimento e poder público municipal, garantindo a linha de continuidade. Eram práticas atentas às diversidades dos sujeitos, e as ofertas estavam interligadas com práticas de cultura e lazer. As bases orientadoras alinhavam-se aos princípios do paradigma de Educação Popular, traziam características do paradigma de Educação ao Longo da Vida, porém não atendiam em profundidade todas as especificidades desse último paradigma.

A única prática que não mostrou proximidade com as categoriais do eixo político pedagógico de formação se evidenciou distante dos preceitos do paradigma de Educação Popular; embora trouxesse aspectos significativos do paradigma de Educação ao Longo da Vida, como por exemplo, ofertar alfabetização em ação interligada com outras áreas, as necessidades dos sujeitos não foram observadas. Esboçava muita atenção em formar o aluno para dar subsídios para aproximar do perfil da sociedade atual.

4.3 Práticas premiadas no ano de 2009

No ano de 2009 foram premiadas quatro experiências, sendo uma delas denominada “Programa de letramento: Reescrevendo o Futuro”. Era um atendimento em alfabetização, articulado com a oferta de elevação de escolaridade. Havia interlocução entre a Universidade Estadual e Secretaria Estadual

de Educação. O trabalho observava a diversidade do público jovem e adulto. A referência do estudo era o contexto do sujeito e o propósito educativo estava alinhado à categorial perfil político-pedagógico formativo, conforme elucidação do texto:

[...] tomar o analfabeto como ser no mundo e com o mundo. Em seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto (FREIRE, 1979). É preciso que o alfabetizando consiga, ao ler as palavras, compreenda sua inserção no mundo, distinguindo o mundo da natureza do da cultura. (BRASIL, 2009, p.5).

Essa composição anual teve a experiência “CINE SESC”, uma atividade de interlocução cultura e educação, por meio de um projeto de cinema que tinha como foco o atendimento da EJA 1º e 2º segmento. Estabeleceu um tratamento ao sujeito da EJA, pela análise da falta, observou esse público como uma população de grande vulnerabilidade, de pouco acesso à cultura letrada, sendo, validando a escola como o único espaço de interação social diversificada, conforme apontamento da sistematização:

O público da EJA é em grande maioria alunos provenientes de centros rurais empobrecidos, filhos de trabalhadores rurais e que em sua maioria têm baixo nível de instrução escolar, ele próprio com uma passagem rápida pela escola com conquistas extremamente rudimentar da cultura letrada. Seu nível de inserção social é bastante fragmentado [...]. (BRASIL, 2009, p.21).

Na continuidade esteve em registro a experiência “Projeto Experimental da EJA Divinópolis”, uma política pública que reconhece a especificidade da modalidade, com o atendimento do I e II segmento do Ensino Fundamental. A oferta reconhecia o contexto de vida do sujeito como campo de referência do processo formativo, prevendo uma formação para fortalecimento da democracia, assim como foi retratado:

O documento “As diretrizes básicas de concepção de Educação de Jovens e Adultos em Divinópolis” propõe a EJA como modalidade própria de educação, diferenciada do ensino regular, fundada na trajetória de vida dos jovens e adultos, pautada na educação popular, na transformação democrática de nossa sociedade [...]. (BRASIL, 2009, p. 29).

Na finalização dessa coletânea anual, esteve em descrição a prática “Relendo o mundo pelas lentes da Educação”, uma experiência de EJA, de respeito aos sujeitos, em parceria com o poder público municipal, entidades sociais e escola pública, tendo como referência “[...] as nossas ações educativas o exercício da práxis, teoria-práxis, num processo indutivo, em que o educando tornam-se sujeitos do processo [...].” (BRASIL, 2009, p.32).

Desse coletivo foi observado que três experiências alinhavam-se ao eixo político-pedagógico formativo, pois se atentavam à formação para emancipação, transformação, tendo o contexto de vida em valorização. Além disso, os saberes dos sujeitos jovens e adultos e suas diversidades eram reconhecidos. As ofertas já se alocavam na responsabilidade do poder público, sendo garantida a linha de continuidade entre alfabetização e EJA, marcando mais um aspecto do paradigma de Educação ao Longo da Vida. Em contraposição, uma prática elucidava um perfil do sujeito em fragilidade, marcado pela falta, havendo necessidade de um projeto para contribuir com sua ausência de conhecimento, elucidando proximidade com o paradigma Aprendizagem ao Longo da Vida, atenta à lógica de adaptação.

4.4 Práticas premiadas no ano de 2010

No ano de 2010, foram premiadas quatro experiências, sendo uma reconhecida como “Saberes da Terra da Amazônia Paraense”, que era um projeto de formação de jovens em elevação de escolaridade e qualificação profissional. O projeto tinha um propósito de formação integral, valorizando os saberes científicos, técnicos, culturais, de modo a fortalecer e qualificar o modo de vida no campo, conforme descrição do registro:

O propósito é formar jovens agricultores/social e ambientalmente, a fim de valorizar e fortalecer o modo de vida do campo e buscar a melhoria da qualidade de vida das famílias camponesas, potencializando assim, a pluralidade de saberes e dos conhecimentos técnicos e científicos (BRASIL, 2010, p.3).

Ainda nessa coletânea, teve a premiação da experiência EJA Guarani, uma parceria entre Estado, universidade e prefeitura municipal, além de fundações específicas. O foco era alfabetização e elevação de escolaridade para um público específico da população indígena, os agentes de saúde. Essa prática tinha atenção à cultura e especificidade do público, era uma proposta de alfabetização e elevação de escolaridade em EJA.

Além dessas, havia a experiência “CEJA ERECHIM”, um atendimento de elevação de escolaridade e qualificação profissional, num perfil de oferta flexível, na ordem da continuidade, prevendo um processo formativo humanizador, participativo e democrático, de acordo as observações na sistematização:

Fundamentado na concepção de educação enquanto processo humanizador, participativo, democrático, inclusivo e de qualidade para todos. O Centro busca educar para o desenvolvimento e exercício da cidadania plena, bem como, para atuação consciente e responsável na sociedade (BRASIL, 2010, p. 23).

A prática denominada “Escolarização do Adulto e da pessoa Idosas” era um atendimento em alfabetização alinhado com a elevação de escolaridade na etapa do Ensino Fundamental. O atendimento se centrava ao público adulto, com fragilidades sociais, a fim de fortalecê-los no desenvolvimento de competências funcionais, conforme observação textual:

O público alvo do programa são adultos e idosos, na faixa etária de 35 a 93 anos, em situações de vulnerabilidade social, o que demanda a realização de atividades diferenciadas, buscando uma maior identidade com as necessidades dos educandos e interesses locais. Conduzindo-os dessa forma, para obtenção de conhecimentos, capacidades e competências funcionais (BRASIL, 2010, p.24).

As análises observam que três experiências estavam em proximidade com o eixo político pedagógico de formação, tendo uma ação formativa em perspectiva emancipatória e em diálogo com a realidade. Essas três práticas atentavam-se às diversidades dos sujeitos da EJA, aspecto que marca um ponto importante para a modalidade nas questões de acesso e permanência e nas atenções do direito à educação para todos (as). As ofertas davam possibilidade de continuidade dos estudos pela parceria com as políticas educacionais municipais, evidenciando maior atuação do Estado. A última experiência estudada não foi reconhecida nessa intencionalidade, uma vez que o processo formativo estava atento ao desenvolvimento de “competências funcionais”, mostrando-se limitado enquanto uma proposta educativa comprometida com a emancipação e transformação social. Essa experiência foi dando indicativo de proximidade com o paradigma de Aprendizagem ao Longo da Vida que tem o foco numa formação para mercado de trabalho.

4.5 Práticas premiadas no ano de 2011

As práticas de 2011 tinham como perfil de atendimento a articulação entre educação e trabalho, por meio de ações formativas em Educação Profissional. Nessa coletânea foram premiadas cinco práticas. Na análise foi observado que havia a intenção de evidenciar práticas com atendimentos em respeito à diversidade, destacando os públicos privados de liberdade, pais não alfabetizados de educandos (as) do Ensino Fundamental e pessoas com deficiência.

Em observação ao eixo intencionalidade político-pedagógica da ação formativa, três experiências mostraram-se próximas à categoria político-pedagógica da formação, pois evidenciavam um perfil que articulava educação e trabalho na perspectiva da formação integral para leitura de realidade e sua transformação, tendo o diálogo como referência para valorizar o saber dos (as) educandos (as). Conforme a prática “PROEJA FIC em Cáceres” (2011), “o fundamento do trabalho era a dialogicidade, uma ferramenta de valorização dos saberes dos sujeitos envolvidos no processo.” (BRASIL, 2011, p.21).

As outras duas experiências estavam comprometidas com uma ação formativa reducionista de aprendizagem para o mercado de trabalho, fato perceptível por citações como “não se pode esquecer também o caráter basilar da educação no processo de desenvolvimento da empregabilidade, bem como desta última na inclusão social objetivada” (BRASIL, 2011, p.27).

Na observação do acesso e permanência, pelas análises do perfil político da oferta de atendimento, todas as experiências eram organizadas na EJA institucionalizada, nas diferentes esferas: municipal, estadual, federal. A institucionalização de algumas das experiências permitia que a oferta tivesse oportunidade de continuidade do percurso formativo, chegando inclusive ao Ensino Médio, pela relação educação e trabalho, conforme descrição da prática “Economia Solidária em EJA”: “[...] pretendem-se que os alunos saiam do Ensino Médio com uma perspectiva diferente, uma visão ampla sobre o mundo e seu

redor, além de terem oportunidade de desenvolver seu potencial e sua criatividade, fortalecendo o setor de trabalho local” (BRASIL, 2011, p.18).

Além disso, essas práticas mostravam interlocução com diferentes propostas formativas na vida, aproximando-se aos preceitos do paradigma de Educação ao Longo da Vida, conforme a prática “Prefeitura Municipal de Osasco”:

Na perspectiva da organização e definição de uma política pública de Educação para o Trabalhador, este projeto tem como diretriz o estabelecimento de parcerias, que favoreçam a presença viva do trabalhador no espaço comunitário e escolar de Osasco, possibilitando a mobilização e a transformação de seu espaço físico e meio social, bem como o diálogo permanente como o conjunto de experiência de Educação, de Geração, Trabalho e Renda [...]. (BRASIL, 2011, p.31).

4.6 Práticas premiadas no ano de 2012

Em 2012, foram premiadas cinco experiências. A premiação desse período continuava com acolhimento de práticas com o perfil marcado pela institucionalização pública, respondendo ao eixo perfil da oferta, referente a acesso e permanência, no tocante aos critérios estrutura de atendimento e linha de oferta para continuidade. Destacaram-se para a premiação as práticas que se articulavam com o mundo do trabalho.

As propostas de integração educação e trabalho diferenciavam-se conforme as intencionalidades do processo educativo, apenas duas experiências estavam alinhadas ao eixo político-pedagógica da formação, pois evidenciavam uma preocupação com a realidade concreta e opressora para o tratamento do conhecimento, esboçando um compromisso com a formação integral, articulando educação, trabalho e cultura, em condição dos preceitos do paradigma de Educação Popular e Educação ao Longo da Vida, conforme apontamentos da prática “Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo”:

Esse trabalho tem como propósito a efetivação de uma política pública de Educação de Jovens e Adultos sob a responsabilidade do Poder Público que permita uma ação educativa que respeite as especificidades e necessidades dos educandos e que ofereça uma formação integral, correlacionando o Mundo do Trabalho, Mundo da Cultura e da Ciência. Nessa ação, a intenção é oportunizar um currículo que permita articulação educação e trabalho, com itinerários formativos que respondam as necessidades dos sujeitos. A intenção desse processo educativo é constituir a um atendimento que entenda a EJA sob a lógica do direito à Educação ao Longo da Vida. (BRASIL, 2012, p.13)

As outras não evidenciavam esse propósito de formação integral de forma explícita, observavam a formação para competências, mas esboçavam um tratamento para cidadania, elucidando fragilidades de compreensão de intencionalidades com o direito à educação que se atenta de fato com a cidadania.

5 Conclusão

Com a observação de todos os pontos apresentados no artigo, tornou-se perceptível a análise de que os paradigmas possuem marcos histórico, finalidades educativas, e que para compreendê-los é preciso analisá-los enquanto intencionalidades formativas, associadas às concepções de educação. Diante disso, constituem formas e conteúdos para organizar um perfil de direito, que se faz presente nas políticas e práticas pedagógicas. Além disso, são produções presentes em contextos internacionais que influenciam os contextos nacionais e locais, evidenciando o pressuposto de que educação é um direito de todos (as), mas que sofre disputas, diante das intencionalidades formativas.

Os paradigmas de maior presença nas práticas analisadas foram Educação ao Longo da Vida e Educação Popular, observados no perfil político da oferta e da proposta político-pedagógica de formação.

O paradigma de Educação ao Longo da Vida esteve bem presente no tocante à condição da oferta flexível, do alinhamento da EJA às políticas intersetoriais, ao respeito às especificidades dos sujeitos, conforme descrição na CONFINTEA V. Já o paradigma de Educação Popular foi sendo ilustrado como base para organização de um currículo em atenção à realidade dos sujeitos, observada sob análise crítica em perspectiva de transformação. Embora não seja um paradigma de interlocução nas CONFINTEAS, é um enunciado político de concretude na realidade brasileira, pois é constituído por uma concepção de educação legitimada nos pensamentos de Freire (2010).

O paradigma de Aprendizagem ao longo da Vida foi evidenciado em algumas práticas, elucidando um perfil de oferta de pouca consideração às especificidades e necessidades dos sujeitos, conforme hipótese levantada. Embora não estivessem tão ilustrativos nas práticas observadas, faz-se significativo observar que possui grande interferência na efetivação do direito à educação das pessoas jovens e adultas.

Na análise das 27 práticas lidas, foi observado que o direito de educar-se ao longo da vida num percurso da Educação Básica é algo desafiador; como elucidação, constatamos que apenas três práticas estudadas contemplavam o atendimento até o Ensino Médio.

Em atenção ao perfil da oferta, as práticas organizadas por programas associados ao movimento de alfabetização, em sua maioria, eram bem claras e coerentes, com uma proposta formativa atenta à democracia e emancipação social. Eram envolvidas com as questões da diversidade dos sujeitos, ações intersetoriais, num diálogo com a cultura comunitária, evidenciando a presença do paradigma de Educação Popular e Educação ao Longo da Vida, em alguns aspectos.

No decorrer das premiações, a atuação do poder público foi sendo evidenciada e as experiências marcavam um perfil de institucionalização da EJA, sob a responsabilidade de diferentes entes federativos; porém, à medida que a transição para a institucionalização foi ocorrendo, a concepção comprometida com a formação para democracia e transformação social, sob a ética humana, foi se fragilizando, o que permitiu observar que a pressão de forças no Estado é intensa e que as proposições economicistas buscam ocupar esse lugar, evidenciando a importância da participação popular nessa disputa.

Em tratamento específico foi possível reconhecer que o direito sob os propósitos críticos tornam-se mais efetivos quando se tem a articulação do paradigma de Educação Popular e do Paradigma de Educação ao Longo da Vida, pois os sujeitos, as suas necessidades e especificidades são mais valorizados, comprometendo-se a oferta com os princípios da ética humana.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

ARROYO, M. G. Currículo, Território em Disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARROS, Rosanna. **Genealogia dos conceitos em educação de adultos**: Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida: um estudo sobre os fundamentos político pedagógicos da prática educacional. Lisboa: Chiado, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Tradução de Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Experiências premiadas no concurso “Medalha Paulo Freire”**. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Experiências premiadas no concurso “Medalha Paulo Freire”**. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Experiências premiadas no concurso “Medalha Paulo Freire”**. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Experiências premiadas no concurso “Medalha Paulo Freire”**. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Experiências premiadas no concurso “Medalha Paulo Freire”**. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Experiências premiadas no concurso “Medalha Paulo Freire”**. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Concessão da Medalha Paulo Freire**: Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão- SECADI. Brasília, DF, 2015. Edital nº2, de 26 de maio de 2015- Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Edital_MPF_2015.pdf. Acesso em: 22 ago. 2020.

CANÁRIO, Rui. **Educação de adultos**: um campo e uma problemática. Lisboa: Educa, 1999.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Projecto de relatório conjunto do conselho e da comissão, de 2012, sobre a aplicação do quadro estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação (EF 2020)**. Educação e formação numa Europa inteligente, sustentável e inclusiva. Bruxelas, 2011. Disponível em: http://www.umic.pt/images/stories/publicacoes6/com2011_0902pt01.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS. **Declaração de Hamburgo**: uma agenda para futuro. (V:1997, Hamburgo, Alemanha). Brasília: SESI/ UNESCO, 1999.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUSSEL, Enrique. Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão. 2. ed. Tradução de Ephraim F. Alves; Jaime A. Clasen; Lúcia M. E. Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GADOTTI, Moacir. Educação popular e educação ao longo da vida. *In*: NACIF, Paulo Gabriel Soledade *et al.* (org.). **Confintea Brasil +6**: tema central e oficinas temáticas. Brasília: MEC, p. 50-69, 2016. (Coletânea de textos).

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara di. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cad. CEDES** vol. 35n. 96. Cad. Campinas maio/ago. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132622015000200197&lng=pt&tIng=pt. Acesso em: 14 mar. 2020.

IRELAND, D. Timothy (org.). **Educação de adultos em retrospectiva**: 60 anos de CONFINTEA. Brasília: UNESCO; MEC, 2012.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Educação 2019. IBGE, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 25 de set de 2020.

KNOLL Joachim H. A história das Conferências Internacionais da UNESCO sobre a Educação de Adultos - de Elsinore (1949) a Hamburgo (1997): a política internacional de educação de adultos através das pessoas e dos programas. *In*: IRELAND, D. Timothy *et al.* (org.). **Educação de adultos em retrospectiva**: 60 anos de CONFINTEA. Brasília: UNESCO; MEC, p. 13-29. 2012.

LÖWY, M. **Romantismo e messianismo**: ensaios sobre Lukács e Benjamin. São Paulo: Perspectiva, 1990.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em Aberto**: Brasília, n.70, abr./jun.1996. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1053/955>. Acesso em: 12 jun. 2020.

RODRIGUES, Marilda. M. Matrizes e repercussões da educação ao longo da vida como política educacional. *In*: EVANGELISTA, Olinda (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2014. p. 203-238.

SALVADOR, A. D. Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SANDER, B. **Polícas Públicas e Gestão Democráca da Educação**. Brasília: ZIBAS, 2005.

SILVA, Adriana Pereira da. **O direito à educação de jovens e adultos**: da denúncia ao anúncio de uma perspectiva crítico-libertadora. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

VALDÉS, Raul (coord.). **Contribuições conceituais da educação de pessoas e jovens e adultas**: rumo a construção de sentidos comuns na diversidade. Trad. Daniele Martins Zenaide Romanovsky. Goiânia: Ed. UFG, 2014.

Considerações sobre a evolução da meta nove da atual Plano Nacional de Educação e o desmonte da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Considerations on the evolution of goal nine of the current National Education Plan and the dismantling of Youth and Adult Education in Brazil

Consideraciones sobre la evolución de la meta nueve del Plan Nacional de Educación actual y el desmantelamiento de la Educación de Jóvenes y Adultos Eja en Brasil

Rodrigo Coutinho Andrade

Doutor em Educação pelo PPGEduc – UFRRJ
DEGEO-GTPS/IM-UFRRJ; GT de Ensino AGB – Niterói

E-mail: rodrigoandrade@ufrj.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3765-4828>

RESUMO

Por meio do exame da meta nove do atual Plano Nacional de Educação (PNE), assim como da evolução da oferta e da demanda para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), observa-se a tendência histórica recente de retração-estagnação das matrículas e das instituições para a efetivação dessa modalidade de ensino, mesmo com ampla quantidade de sujeitos históricos acima de 15 anos sem a escolaridade básica em nosso país. Neste intento, objetivamos examinar a evolução da EJA após a institucionalização do atual PNE, procurando evidenciar discrepâncias entre o prescrito e o efetivado, acenando para o provável desmonte por meio da avaliação das intencionalidades do atual bloco no poder. Trata-se de uma pesquisa básica, de análise qualitativa, de caráter explicativo, que se insere na categoria de pesquisas de tipo bibliográfico-documental, não descartando fatos e análises pretéritas para maior solidez argumentativa. Como resultado preliminar, podemos afirmar que, em decorrência do escasso financiamento em tempos de ajuste fiscal, a EJA atravessa uma redefinição precária por meio do incremento da certificação, inexorável da exclusão de jovens, adultos e idosos pela reduzida capilaridade ante a demanda.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Plano Nacional de Educação. Precarização da EJA.

ABSTRACT

By examining goal nine of the current National Education Plan (PNE), as well as the evolution of supply and demand for Youth and Adult Education (EJA), it is possible to observe the recent historical trend of retraction-stagnation of enrollments as well as of the institutions which offer this type of education is observed, even though there still

exists a large number of historical subjects over 15 years without basic education in our country. In face of this, we aim to examine the evolution of EJA after the institutionalization of the current PNE, seeking to show discrepancies between what has been prescribed and what has been implemented, pointing to the probable dismantling of this modality of education through the assessment of the intentions of the current bloc in power. This is a basic research, of explanatory character, which falls into the category of bibliographic-documentary research. It also adopts qualitative analysis and includes facts and analysis of past events in order to add greater argumentative solidity. As a preliminary result, we can affirm that due to scarce financing in times of fiscal adjustment, EJA is going through a precarious redefinition through the increase of certification, which contributes to the exclusion of young people, adults and the elderly due to the reduced capillarity considering the demand.

Keywords: Youth and Adult Education. National Education Plan. Precariousness of EJA.

RESUMEN

Al examinar la meta nueve del Plan Nacional de Educación (PNE) actual, así como la evolución de la oferta y la demanda de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), se observa la reciente tendencia histórica de retracción-estancamiento en las inscripciones y las instituciones para llevar a cabo este tipo de enseñanza, incluso con una gran cantidad de materias históricas de más de 15 años sin educación básica en nuestro país. En este intento, nuestro objetivo es examinar la evolución de EJA después de la institucionalización del PNE actual, buscando evidencia de discrepancias entre lo prescrito y lo efectivo, señalando el probable desmantelamiento a través de la evaluación de las intenciones del bloque actual en el poder. Es una investigación básica, de análisis cualitativo, de carácter explicativo, que entra en la categoría de investigación bibliográfica-documental, sin descartar hechos y análisis pasados para una mayor solidez argumentativa. Como resultado preliminar, podemos decir que, debido al escaso financiamiento en tiempos de ajuste fiscal, EJA está atravesando una redefinición precaria a través del aumento de la certificación, inexorable de la exclusión de los jóvenes, adultos y ancianos debido a la menor capilaridad ante la demanda.

Palabras-clave: Educación de jóvenes y adultos. Plan Nacional de Educación. Precariedad de EJA.

1 Introdução

Os dados do Censo Escolar nos últimos anos, coletados e sistematizados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), explicitam a retração – com momentos de estagnação proporcional – das matrículas, das turmas e dos estabelecimentos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, tendo como marco histórico deste processo o ano de 2008 após tímida ascensão da capilaridade ante à demanda por essa modalidade de ensino¹. Fato que se coaduna ao progressivo definhamento dos programas destinados para a escolarização fundamental, qualificação profissional e alfabetização da população brasileira acima de 15 anos² – como o caso do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) e do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA).

Mesmo considerando as vicissitudes acerca da evasão e do abandono da EJA nos diferentes sistemas de ensino, e nos respectivos programas governamentais como aponta uma das avaliações do Projovem (BRASIL, 2008)³ realizada pela então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), assim como suas finalidades e intencionalidades formativas no atual contexto sócio-histórico, que ratificam em parte os marcos identitários da EJA no Brasil (ANDRADE; SOUZA, 2017), observa-se o cerceamento do direito à educação como rege o Artigo Nº 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), sincrônico à falência do atual Plano Nacional de Educação (PNE) no que tange às metas para

1 Compreendida aqui pelos jovens acima de 15 anos que não concluíram o Ensino Fundamental, assim como os sujeitos históricos acima de 18 anos sem a concretude integral da Educação Básica como rege o primeiro inciso do Artigo Nº 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

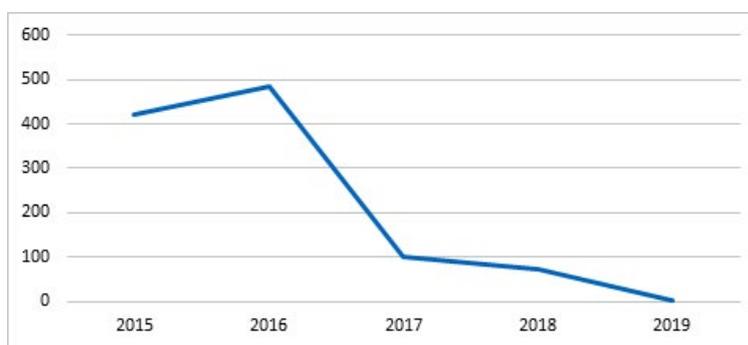
2 Idade mínima permitida para a o ingresso no Ensino Fundamental de EJA no país, de acordo com a Resolução Nº 3, de 15 de junho de 2010 (BRASIL, 2010). Sobre o Ensino Médio de EJA, de acordo com o mesmo dispositivo legal, a faixa etária mínima se limita aos 18 anos de idade.

3 Esta pesquisa certificou que a elevada desistência e evasão do Projovem foram provocados por problemas assistenciais como o atraso das bolsas, relacionados à violência e ao deslocamento, assim como os empecilhos de horário em virtude do trabalho (BRASIL, 2008).

essa modalidade de ensino. Soma-se a isso, o atual cenário de intensificação do desmonte da EJA através das iniciativas do atual bloco no poder, não desconsiderando seu caráter histórico precário, aligeirado, descontínuo e periférico em comparação às medidas institucionais para os diferentes níveis e modalidades de ensino – o que, em hipótese alguma, são concebidas aqui como ideal.

Acerca da atual conjuntura, considerando a premissa acima, tomamos como marco inicial a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) por meio do Decreto Nº 9.465, de dois de janeiro de 2019 (BRASIL, 2019), onde se situava a Diretoria de Políticas de EJA. Nos dias atuais, de acordo com a estrutura organizacional do Ministério da Educação (MEC), não existe uma secretaria específica para a escolarização de jovens, adultos e idosos, mas apenas a indicação para o incremento da alfabetização por meio da Secretaria de Alfabetização (SEALF) que, até o presente momento, não apresentou uma proposta para a EJA. O segundo elemento que indica a acentuação da precariedade da EJA no país se assenta na retração abrupta do financiamento após 2017.

Gráfico 1 – Repasse pago em milhões de reais pelo MEC para a execução das políticas públicas de EJA (2015-2019)



Fonte: Brasil (2020) – adaptado pelo autor.

Se verificarmos o orçamento executado, os números estão aquém do disposto no Gráfico 1. Em 2016, ano do maior investimento no recorte histórico adotado, foram aplicados 394,8 milhões de reais, com queda de aproximadamente um terço no ano posterior – R\$ 125,1 milhões –, alcançando a pífia quantia de 21,2 milhões da mesma espécie em 2019. Até o mês de fevereiro do presente ano 19,7 mil reais foram executados. A retração do financiamento da EJA reflete, por um lado, os reflexos do contingenciamento provocado pela Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016), sendo essa modalidade de ensino a que mais sofreu, proporcional e percentualmente, com os cortes orçamentários advindos da severa medida de ajuste fiscal. Por outro, a precarização é uma característica histórica da EJA no Brasil, ratificado tanto pelo seu ostracismo no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), quanto pelo menor fator de ponderação no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)⁴.

A retração orçamentária ocorre em tempos de significativa demanda futura pela EJA, considerando-se os dados da evasão-abandono escolar e da distorção idade-série na escola básica formal-regular dentre os jovens de 15 e 17 anos. Neste sentido, combina-se a ausência de uma instância específica para a EJA no atual corpo do MEC, o que minimamente, mesmo com as contradições latentes, ampara as particularidades das políticas educacionais para a população acima de 15 anos em relação à escolaridade básica incompleta sob as bases da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)⁵ (BRASIL, 1996), com o definhamento do financiamento federal para a execução das políticas públicas para essa modalidade de ensino em tempos de elevado número de jovens, adultos e idosos analfabetos, analfabetos funcionais, ou com débil escolaridade.

Destarte, o presente estudo tem como objetivo geral analisar a evolução da oferta da EJA no Brasil ante à demanda real e potencial, tomando como parâmetro histórico e prescritivo para a identificação da

⁴ Persiste até hoje seu reduzido fator de ponderação em 0,8, com o pior valor estimado por estudante – 2.870,94 reais por ano, enquanto para os demais níveis e modalidades de ensino as cifras superam 3.500 reais.

⁵ De acordo com as alíneas A, B e C do primeiro parágrafo do Artigo Nº 4, a educação básica obrigatória e gratuita se efetiva por meio dos níveis de ensino pré-escolar, fundamental e médio (BRASIL, 1996).

insuficiência das políticas públicas para essa modalidade de ensino, de modo parcial⁶, a meta nove do atual PNE. Considerando a conclusão do quinto ano de vigência do atual plano, e as assimetrias entre o prescrito – a carta de intenções segundo Valente e Romano (2002) – e o materializado tanto sobre o PNE anterior⁷ e da própria institucionalização da EJA no país, quanto das intencionalidades circunscritas ao “otimismo pedagógico” ao longo da história, partimos da premissa de que a meta em questão acena, em certo sentido, para o desmonte dessa modalidade de ensino.

Para a certificação da pertinência-relevância deste estudo, assim como sua justificativa, realizamos o levantamento de artigos científicos, trabalhos completos, teses e dissertações sobre o tema, na área de Educação, em quatro relevantes bases de dados virtuais, delimitando cronologicamente a busca entre 2015 e 2019. No primeiro momento, ao examinarmos os trabalhos completos do Grupo de Trabalho 188 das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd) dentro do período discriminado, encontramos apenas um estudo que trata diretamente do assunto que objetivamos. Nesta ocasião, Alvarenga (2015) analisou as disputas e contradições no processo de criação e consolidação do atual PNE, indicando sua insuficiência para a EJA ancorada nas questões institucionais acerca do direito à educação.

A segunda base virtual de pesquisas e estudos científicos foi a *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO). Utilizando os termos Educação de Jovens e Adultos, EJA, Plano Nacional de Educação e PNE no campo assunto, alcançamos o total de 558 artigos, onde apenas duas pesquisas tratam do tema em voga, mas sem a objetivação deste artigo⁹ (DI PIERRO, 2010; ALVARENGA, 2015). A terceira plataforma virtual, com a mesma finalidade e metodologia de busca, foi a Educ@ - ancorada pela Fundação Carlos Chagas (FCC). A pesquisa identificou 280 artigos relacionados; porém, verificou-se que nenhum deles aborda a centralidade analítica do atual PNE para a EJA.

Por fim, conferimos a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação, Ciência e Tecnologia (IBICT). Com os mesmos critérios, alcançamos 624 teses e dissertações, das quais apenas duas pesquisas tratam desta temática (VELIS, 2018; COUTINHO, 2016). A tese de Velis (2018) analisa as políticas educacionais para a EJA ao longo dos anos de 2003 e 2013, tomando como epicentro as diretrizes institucionalizadas após a reforma gerencial do Estado brasileiro. Sobre o PNE, a autora exerce exímia crítica acerca da historicidade da EJA ao longo da formação social brasileira, articulando o plano às deliberações dos organismos internacionais – como a Declaração Mundial de Educação para Todos –, assim como sobre a expressão “erradicação do analfabetismo”, no qual corroboramos em relação à (de)limitação da EJA.

O desafio conceitual e de alcance das metas não se esgota na alfabetização: ele se estende à compreensão do que é a EJA. Tratada como modalidade da Educação Básica na LDBEN, a escolarização voltada para jovens e adultos ainda sofre com os preconceitos construídos historicamente, que consideram esse tipo de ensino de baixa qualidade e oferecido de forma ligeira. Isso explica em parte a posição de muitos gestores e gestoras, que veem a EJA como correção de fluxo e como ação provisória, por isso, a perspectiva de que ela deve ser rápida e de que deve acabar. Essa questão se torna complexa quando entram, nesse cenário, as discussões sobre os exames de certificação e sobre a integração da EJA com a educação profissional (VELIS, 2018, p. 111-112).

Além disso, Velis (2018) examina as metas destinadas para a EJA e as estratégias para a sua materialização. O segundo estudo encontrado na BDTD fora a dissertação de Coutinho (2016), que mesmo não tomando o atual PNE como objeto central do estudo, examina as perspectivas da qualidade da educação em disputa entre frações do empresariado – qualidade total – e as deliberações da Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2010 – qualidade social –, concluindo a pesquisa de mestrado por meio da reificação dos sentidos da qualidade nos mesmos princípios hegemônicos, associado às mediações da terceira via ao examinar o manuseio da categoria inclusão.

Dentre estes estudos, de muita valia para o tratamento do objeto em questão, não conseguimos encontrar uma pesquisa com a mesma finalidade do presente artigo. Porém, encontramos três artigos científicos em consulta aleatória no sítio acadêmico do *Google*. O primeiro, de Nunes e Baladeli (2017), refere-se ao PNE em relação ao direito à educação no Brasil, apontando as metas e as estratégias do plano para a EJA, concluindo mediante à insuficiência da oferta educacional. O segundo artigo, de Machado

6 Pelas limitações do formato de um artigo científico, tomamos a iniciativa de não examinarmos a evolução do analfabetismo funcional neste momento.

7 Vide as metas para a EJA no Plano Nacional de Educação anterior, como regia a Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001).

8 Grupo de trabalho “Educação de Jovens e Adultos”.

9 Em outras palavras, nos referimos que os estudos tratam do PNE para a EJA, mas sem o objetivo da presente pesquisa.

e Alves (2017), aborda o histórico das políticas educacionais para jovens, adultos e idosos matriculados na EJA, indissociável dos dilemas para a expansão dos sistemas de ensino para o atendimento desse segmento demográfico, incluindo os percalços do financiamento como empecilho para tal. Destacamos neste intento o artigo de Santos (2018), que utiliza a mesma metodologia de confronto de dados entre a oferta e a demanda da EJA, assim como fizeram Andrade e Souza (2017), ressaltando os marcos prévios dessa modalidade de ensino para o exame das metas 8, 9 e 10 do atual PNE – como o Marco de Ação de Belém. No entanto, Santos (2018, p. 148) objetivou o exame das “desigualdades nas chances de conclusão do ensino fundamental e médio com base em um conjunto de características individuais”, logrando importante contribuição para os percalços das metas acima discriminadas, enquanto Andrade e Souza (2017) expuseram as intencionalidades formativas para a EJA no Brasil.

2 Referencial teórico

Nesta seção do texto apresentaremos brevemente o referencial teórico no qual a presente discussão se assenta. No primeiro momento, teceremos considerações sobre o escopo teórico-metodológico do estudo em relação à dialética organicidade-conjuntura para acamar a pesquisa em suas premissas históricas e sociológicas, sustentada por meio da análise do processo de recomposição burguesa. Após isto, assegurando a essência da EJA sobre as teses da dualidade estrutural educacional no país, exporemos a relevância do conceito de *inclusão excludente* para o artigo para, por fim, identificarmos qualitativamente a demanda real e potencial da EJA e o fenômeno da *juvenilização* dessa modalidade de ensino.

2.1 O orgânico-conjuntural e o processo de recomposição burguesa

Distinguímos enquanto vereda teórico-metodológica os movimentos orgânicos (relativamente permanentes) dos elementos que podem ser denominados “de conjuntura” (que se apresentam como ocasionais, imediatos, quase acidentais), considerando que os fenômenos de conjuntura dependem, é claro, de movimentos orgânicos, mas seu significado não tem um amplo alcance histórico (GRAMSCI, 2000, p. 45). Neste sentido, a relação organicidade-conjuntura se desencadeia, em relação à EJA, na sua permanência periférica ante às vicissitudes do processo de recomposição burguesa, acamados nas consequências e particularidades da formação social brasileira e seus respectivos impactos na/para a formação humana, considerando tanto a característica dos seus estudantes, quanto daqueles que demandam nos dias de hoje, com faces distintas ante o pragmatismo conjuntural do bloco histórico (GRAMSCI, 2000).

Em outras palavras, e de acordo com o contexto sócio-histórico, os elementos basilares para produção e reprodução da hegemonia tendem a se esgotar de tempos em tempos, levando a classe burguesa a se mover programaticamente para a contemplação das mutações estruturais e da coesão social. Seria, *sui generis*, o seu ente para “revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais” (MARX; ENGELS, 2015, p. 12). Essa característica ímpar do capital, e do sistema capitalista conforme o pensamento marxista, se materializa na capacidade de conservação-dissolução-criação ante movimentos de crise e, consecutivamente, restauração das bases de acumulação e da mediação do conflito de classes, inferindo literalmente nos objetivos para a educação, e também sobre a negação da escolaridade.

Nesse contexto, surgem novas demandas de qualificação para o trabalho e para a vida social. Um novo valor é atribuído à formação do trabalhador, seja no nível da Educação Básica, seja Educação Profissional. Nesse sentido, a reformulação do modelo de desenvolvimento do capital sob a hegemonia neoliberal tem se materializado no campo educacional na forma de políticas públicas para a adaptação dos sistemas educacionais às necessidades imediatas do mercado de trabalho, muitas vezes utilizando-se de estratégias de conformação da escola e de seus profissionais à ordem de profundas mudanças sociais e econômicas em curso no mundo inteiro (SOUZA, 2015, p. 62-63).

2.2 A dualidade estrutural da educação brasileira e a inclusão excludente

Em decorrência das demandas formativas institucionalizadas ao longo do processo de formação social brasileira, a dualidade estrutural da educação reflete a dialética entre a exclusão e a inclusão norteada pela divisão social do trabalho, na qual escola refrataria os determinantes da sociedade de classes para a manutenção da ordem desigual por meio da escolarização, ou pela sua recusa.

Tal situação decorre da divisão social do trabalho: àquele que detém o domínio dos meios de produção é permitido ainda o domínio intelectual do trabalho (compreendido intelectual, neste caso, como atividade decisória, criativa e dirigente); àquele que detém a força de trabalho como único patrimônio permite-se apenas ao domínio operacional (execução) (SANTOS, 2000, p. 28).

Esta conclusão é extraída do pensamento gramsciano sobre o sistema educacional, assim como sua crise. Para Gramsci (2001, p. 49) esse modelo seria representado pela escola de tipo profissional, “preocupada em satisfazer interesses práticos imediatos”, em contraposição à escola formativa, “imediatamente desinteressada”, de cunho propedêutico. Neste sentido, a escola no capitalismo teria sua lógica, ou sua “marca social”, que é “dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental” (GRAMSCI, 2001, p. 49), refletindo-se diretamente na exclusão-inclusão de acordo com os interesses imediatos do processo de recomposição burguesa. Desse modo, a escola capitalista se sustenta sobre finalidades formativas nos pressupostos da Pedagogia do Capital, ou por meio de “certificação vazia” em cursos aligeirados a distância ou outras formas que justifiquem a aparente inclusão que, em si, insurge

a estratégia por meio da qual o conhecimento é disponibilizado/negado, segundo as necessidades desiguais e diferenciadas dos processos de trabalho integrados, é o que temos chamado de inclusão excludente na ponta da escola. Ao invés da explícita negação das oportunidades de acesso à educação continuada e de qualidade, há uma aparente disponibilização das oportunidades educacionais, por meio de múltiplas modalidades e diferentes naturezas, que se caracterizam por seu caráter desigual e, na maioria das vezes, meramente certificador, que não asseguram domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética (KUENZER, 2007, p. 1170-1171).

Por isso destacamos que a inclusão das classes subalternas contém, em si, elementos de exclusão pela delimitação instrumental do conhecimento, inexorável da exclusão literal dos espaços formativos para significativo número de jovens, adultos e idosos sem a escolarização básica. Por mais que os dispositivos legais os amparem, e os planos norteiem para tal, ainda é visível a negação permeada pela inclusão interessada. Para tal, devemos estabelecer quem são os demandantes, e quais finalidades e intencionalidades inclusivas.

2.3 A demanda real e potencial da eja e o processo de juvenilização

Em recente estudo sobre a EJA no estado do Rio de Janeiro, Ventura (2016) examina a demanda potencial de acordo com os dispositivos legais considerando a possibilidade dos sujeitos históricos, de acordo com a faixa etária, continuarem seus estudos na Educação Básica categorizada como regular.

Compreendemos como demanda potencial o universo de pessoas que, em idade jovem ou adulta (18 anos ou mais), não completaram o Ensino Médio. Os motivos são variados, mas cabe dizer que se relacionam à estrutura social, aos conflitos de classe e ao projeto educativo de subalternização da classe trabalhadora embutidos nas políticas públicas (VENTURA, 2016, p. 22).

No entanto, acrescento que para além da demanda potencial, a demanda real se situa nos que são excluídos das políticas públicas para a EJA como expõe o estudo de Ribeiro, Catelli Júnior e Haddad (2015), incluindo também os *excluídos* do sistema básico de educação já no Ensino Fundamental¹⁰ ao longo dos últimos anos em virtude das medidas gerencialistas, impulsionando consecutivamente o fenômeno da *juvenilização* da EJA; entendido aqui como induzido por meio de três fatores.

O primeiro se refere à combinação entre as medidas de inclusão *excludente* (KUENZER, 2001) deste segmento demográfico na escola básica, inexorável da função qualificadora dessa modalidade de ensino, atendida principalmente pelos programas federais com delimitação etária específica – juvenil – como o Projovem, parte dos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) integrados à EJA, e o PROEJA. O segundo fator se coaduna à pesquisa de Souza (2011), com base nos dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), referente à estratégia inclusão dos jovens nos espaços formativos em decorrência de sua

¹⁰ Como a inclusão dos discentes entre 15 e 18 anos como demandantes potenciais e reais também, garantidos pela Resolução Nº 3, de 15 de junho de 2010 (BRASIL, 2010)

precária inserção no mercado de trabalho¹¹ nos dias atuais, inexorável das estratégias para a mediação do conflito de classes vide sua potencialidade reativa e a elevada concentração de inúmeros problemas societários na faixa etária entre 15 e 29 anos. Como se vê,

a faixa etária entre 15 e 29 anos é a que tem maior risco de mortalidade, quando deveria ser a que menos sofre com este tipo de problema. Em torno de 30% das pessoas que têm AIDS estão na faixa entre 15 e 29 anos. A população entre 18 e 24 anos é que apresenta o maior número de viciados em álcool. [...] O índice de evasão escolar, também pode ser considerado alto nessa faixa etária, além da baixa frequência dos alunos na escola. [...] Outro aspecto que merece destaque é o alto índice de jovens infratores na faixa etária entre 18 e 24 anos. Pesquisas constatam que o maior número de homicídios dolosos, lesões corporais, tentativas de homicídios, extorsão mediante sequestro, roubo de veículo, estupro, uso e porte de drogas estão nessa mesma faixa etária (SOUZA, 2011, p. 17-18).

Por fim, corroboramos com o estudo de Ventura (2016), Souza (2016) e Pereira e Oliveira (2018) sobre a os impactos das medidas gerencialistas para a gestão das políticas públicas na Educação Básica.

Em outras palavras, a Educação de Jovens e Adultos, no nível médio, no Rio de Janeiro, mesmo que sob nova roupagem, continua sendo tratada pelo governo estadual, principal responsável por sua oferta, com uma concepção de suplência, de compensação e de correção de fluxo escolar (VENTURA, 2016, p. 20).

Esses impactos incidem de modo imediato na aceleração dos estudos para os discentes com elevada distorção idade-série, sendo os programas de aceleração e a EJA alguns dos caminhos para tal, como é o caso do Programa Nova EJA implementado pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ).

3 Metodologia de pesquisa

Este estudo se define metodologicamente enquanto uma pesquisa básica, de análise qualitativa, e caráter explicativo, que se insere na categoria bibliográfico-documental. Com isso, objetivamos a produção de novos conhecimentos para a área de Educação, aprofundando tal intenção com maior especificidade para os estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos por meio da análise teórica de produções científicas de referência no assunto, da coleta de dados em fontes sem tratamento analítico, e do levantamento de estudos já realizados.

Sobre a pesquisa qualitativa no campo científico em que nos situamos, Minayo (2001) ressalta que a mesma se debruça sobre a impossibilidade de quantificação dos significados, valores, aspirações etc., abarcando intrinsecamente o escopo relacional dos processos e fenômenos irreduzíveis à operacionalização de variáveis quantitativas de caráter positivista. Logo, a mesma não se ocupa com a restritiva dimensão numérica, mas com o aprofundamento analítico sobre os temas sociológicos, abrangendo a dialética materialidade-imaterialidade, com base também em dados estatísticos (GOLDENBERG, 1997). Entretanto, este tipo de pesquisa reitera em sua essência o caráter político por recusar sua imparcialidade, assim como compreende por meio de tal fato a sua possível limitação. Isto, por um lado, pode gerar a imprevisibilidade dos resultados, mas, ao mesmo tempo, assegurado o método e a viabilidade do problema, apresenta a potencialidade para a produção de novos conhecimentos.

A pesquisa qualitativa oferece ao pesquisador um emaranhado de desafios, como o cuidado com os dados na articulação dos estudos pontuais à totalidade, a observância das teses antagônicas, e principalmente a sensação de inesgotabilidade do objeto de estudo. Reiteramos que, ao estipularmos como metodologia a pesquisa qualitativa básica, temos como objetivo a:

[...] objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (SILVEIRA; CORDÓVA, 2009, p. 32).

11 Sendo esta indissociável da agenda dos organismos internacionais, como analisa Gouveia (2014) em relação às impetrações da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

O caráter explicativo, segundo Severino (2007), se constitui para além da descrição, do registro e da análise dos fenômenos, buscando a identificação de suas causas por meio do método qualitativo e pela natureza bibliográfico-documental, “que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores” (SEVERINO, 2007, p. 122), assim como documentos em seu amplo sentido.

Para confirmar esta premissa, nos ancoramos nos dados oficiais do Programa Nacional de Amostra de Domicílios Contínua do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD-IBGE) para a verificação da escolaridade da população brasileira acima de 15 anos, e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) com o intuito de examinarmos a oferta da EJA nos diferentes sistemas de ensino, e suas respectivas escalas, abarcando também as variáveis expostas no Censo Escolar. Cabe ressaltar, considerando os limites de um artigo científico, que não será nossa finalidade esboçar ponderações sobre o processo de construção e consolidação do atual PNE, pois concebemos a existência de importantes contribuições sobre esta temática; mas examinar a dinâmica da EJA na presente conjuntura, não destoando da sua organicidade e historicidade.

4 Descrição e análise dos dados

O atual PNE, institucionalizado por meio da Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), decorrente do Artigo Nº 214 da Constituição Federal que prevê os planos educacionais com duração plurianual, assim como do Artigo Nº 8 da atual LDB (BRASIL, 1996), tem como fundamento a “eliminação das desigualdades que são históricas no Brasil” (BRASIL, 2014, p. 5) por meio do fortalecimento do regime de colaboração entre os diferentes sistemas de ensino, levando em consideração a necessária construção do Sistema Nacional de Educação (SNE) para o aprimoramento da gestão das políticas públicas (BRASIL, 2014).

As diretrizes do atual PNE são simétricas às discriminadas na Constituição, contendo em seu *caput* a erradicação do analfabetismo – como no PNE anterior. Em relação à EJA, podemos afirmar que o atual PNE estabelece duas metas específicas – as metas nove e dez¹² – e uma indireta – meta oito –, além da correlação com as demais por meio das iniciativas para o financiamento, a formação de professores, a qualidade da educação, etc. A primeira, que caberá neste exame a devida proficiência, estipula a elevação da

taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014, p. 10).

Os dados da Tabela 1 explicitam, de acordo com a primeira iniciativa prevista na meta nove, a insuficiência das medidas pretéritas para a supressão do analfabetismo, efetivados tanto pelos programas de alfabetização, quanto pela oferta nos sistemas público e privado de ensino, indissociável da retração do ritmo de/da ampliação da taxa de alfabetização-escolaridade da população acima de 15 anos nos últimos anos da série histórica adotada.

Tabela 1 – Taxa de analfabetismo e o total de analfabetos acima de 15 anos no Brasil (2014-2018)

	TAXA DE ANALFABETISMO (%)	TOTAL
2014	8,3	13.200.000
2015	8,0	12.900.000
2016	7,2	11.671.000
2017	6,9	11.374.000
2018	6,8	11.253.000

Fonte: IBGE (2019) – adaptado pelo autor.

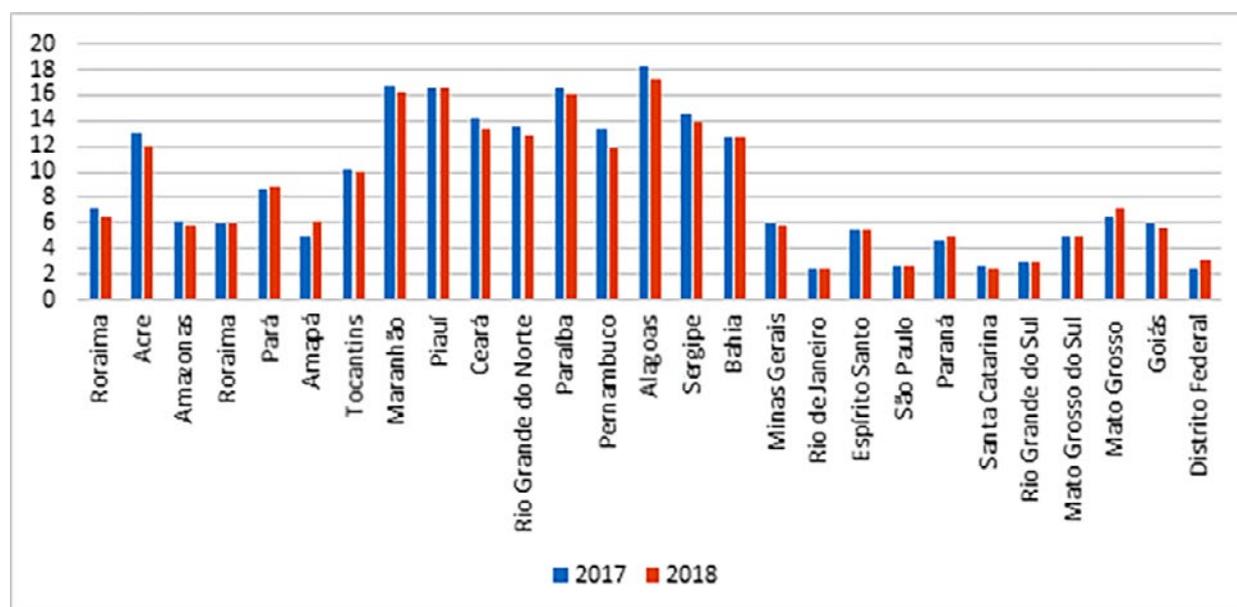
Sobre o plano, se considerarmos que em 2015 o indicador percentual de analfabetos no país deveria estar em 6,5, e o coeficiente de variação ao longo do primeiro quinquênio contabilizou 0,9 de modo estático com tendência decrescente nos últimos dois anos, podemos supor, hipoteticamente, que somente sete

¹² A Meta 10 tem como finalidade a oferta de, “no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (BRASIL, 2014, p. 10).

anos após a implementação do PNE parte da meta será alcançada caso o processo evolutivo se mantenha – ampliação da taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5%. No entanto, esta premissa se sustentaria apenas tomando de modo abstrato a alfabetização dos jovens, adultos e idosos, o que requer a consideração das variáveis socioeconômicas, geográficas e sociológicas.

A primeira variável se refere ao percentual de analfabetos nos estados e nas regiões brasileiras, indicando a ausência de qualquer ação sincrônica entre os entes federados e a não efetivação do Artigo Nº 16 do atual PNE, que rege acerca da criação do Sistema Nacional de Educação (SNE) em convergência aos dispositivos legais pretéritos como a LDB, inexorável dos atos no mesmo intento em relação à oferta da EJA. Os dados do PNAD-IBGE apontam que em cinco estados¹³ a quantidade percentual de analfabetos ampliou entre 2017 e 2018, enquanto a redução ocorreu, sem ritmo comum, em 14 entes federativos – com destaque para estados do Pernambuco (1,5%) e Alagoas (1,1%), que detinham em 2017 os mais elevados índices de analfabetismo no país –, e houve a estagnação em oito estados¹⁴, sendo esta uma hipotética tendência a partir de 2018.

Gráfico 2 – Evolução percentual do analfabetismo nos estados brasileiros (2017-2018)



Fonte: IBGE (2019) – adaptado pelo autor.

Se os marcos regionais e estaduais apontam as consequências da formação social, política e econômica brasileira, e suas vicissitudes para a cristalização da região concentrada (SANTOS; RIBEIRO, 1979), a segunda variável aqui exposta refletirá a mesma assertiva, sob outra vertente, resultante do desenvolvimento capitalista dependente de base escravista (FERNANDES, 1981). Com isso, queremos ressaltar a maior incidência do analfabetismo entre os pretos e pardos no Brasil, observando amplitude significativa entre os idosos.

13 Pará, Amapá, Paraná, Mato Grosso e Distrito Federal.

14 Acre, Amazonas, Piauí, Bahia, Espírito Santo, São Paulo, Rio Grande do Sul e Mato Grosso do Sul.

Tabela 2 – Percentual de analfabetos acima de 15 anos de acordo com a cor-raça (2016-2018)¹⁵

	2014	2015	2016	2017	2018
Branços	5	4,6	4,1	4	3,9
Pretos e pardos	11,1	10,5	9,8	9,3	9,1
POPULAÇÃO ACIMA DE 65 ANOS					
Branços	-	-	11,6	10,8	10,3
Pretos e pardos	-	-	30,7	28,8	27,5

Fonte: IBGE (2019) – adaptado pelo autor.

No primeiro momento, a Tabela 2 expõe a incidência do analfabetismo de modo diferenciado entre os brancos, pretos e pardos, resultante da nossa formação histórica escravista. Para além disto, coloca para o exame a retração do coeficiente de variação por meio da redução do ritmo de supressão do analfabetismo, indicando outra característica peculiar para o estudo desta problemática no Brasil, e respectivamente da demanda bruta para a EJA, que se refere à concentração desta de modo mais incisivo entre os adultos e idosos – tomado aqui como terceira variável em simetria à juvenalização da EJA e a adulti-idosilização do analfabetismo e da baixa escolaridade.

Tabela 3 – Taxa de analfabetismo de acordo com a faixa etária (2016-2018)

	2016	2017	2018
Entre 15 e 25 anos	7,2	6,9	6,8
Entre 25 e 40 anos	7,6	7,4	7,2
Entre 40 e 60 anos	12,3	11,8	11,5
Acima de 60 anos	20,4	19,2	18,6

Fonte: IBGE (2019) – adaptado pelo autor.

A quarta variável se refere à distribuição geográfica do analfabetismo no Brasil considerando comparativamente o campo e a cidade, que também espelha as particularidades do modelo de desenvolvimento, as peculiaridades da formação social brasileira considerando a mobilidade e a concentração demográfica ao longo do século XX e, respectivamente, a oferta de estabelecimentos educacionais e os mecanismos para alfabetização-escolarização da população.

Tabela 4 – Taxa de analfabetismo das pessoas acima de 15 anos de acordo com a situação geográfica (2014-2016)

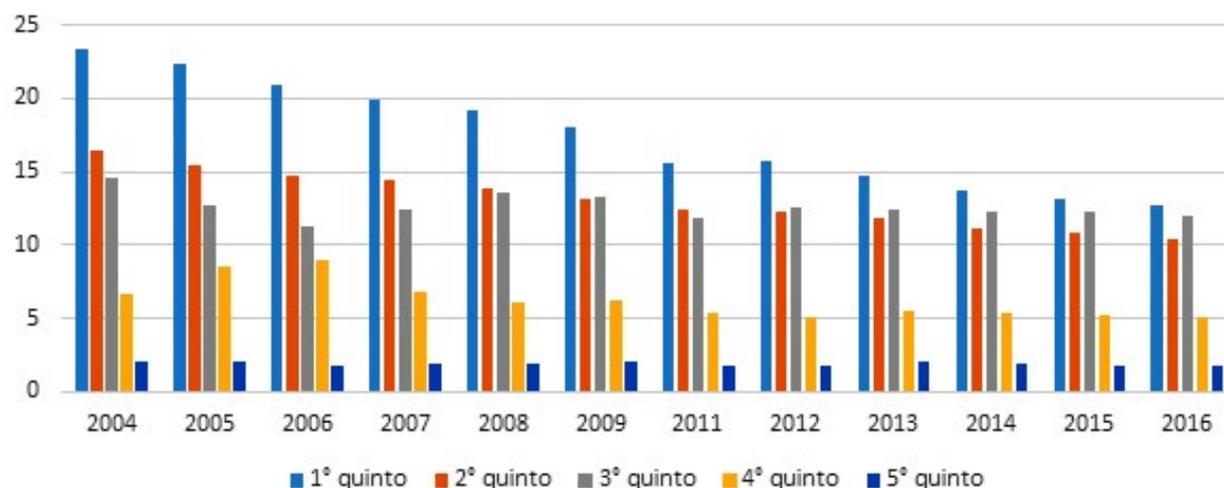
	2014	2015	2016
Urbano	6,3	6,3	6
Rural	20,1	19,8	19,5

Fonte: IBGE (2019) – adaptado pelo autor.

¹⁵ Somente a partir de 2016 o PNAD-IBGE verificou as disparidades, nesta variável sociológica, considerando diferentes segmentos demográficos.

Indissociável das variáveis sobre o analfabetismo apresentadas até aqui, cabe por fim apontar a incidência da população analfabeta de acordo com os quintos de rendimento, que expõe de sobremaneira uma face da demanda por alfabetização-escolarização resultante da sociedade de classes. Este fenômeno explicita tanto a retração do rendimento médio pela ausência da escolaridade mínima, quanto o contrário – a demanda pela formação básica e superior nos dias atuais, e a sua provável equivalência ao salário médio dos trabalhadores. Ao examinarmos o Gráfico 3, podemos observar sua dinâmica ao longo dos últimos anos diante da significativa retração do número de analfabetos no primeiro quinto – população com os piores rendimentos médios –, a redução em aproximadamente 6% do segmento demográfico situado no segundo quinto, e a subtração em menor ritmo no terceiro quinto – 2,6%.

Gráfico 3 – Taxa de analfabetismo das pessoas acima de 15 anos de acordo com a situação socioeconômica (2004-2016)



Fonte: IBGE (2019) – adaptado pelo autor.

Além dos dados apresentados para justificarmos a demanda pela EJA no Brasil, ressaltamos que a escolarização da população acima de 15 anos no país se situa abaixo de todos os países integrantes do Mercosul, ficando à frente, na América do Sul, apenas da Guiana. E, mesmo neste cenário, reiteramos que dentre as metas do atual PNE não há, exceto a meta 816 que objetiva elevar a escolaridade média da população entre 18 e 29 anos para 12 anos de estudo, nenhuma iniciativa para a escolarização dos adultos e idosos acima de 30 anos; limitados apenas à “erradicação” do analfabetismo e do analfabetismo funcional, explicitando a continuidade do setorialismo das políticas públicas para a educação, e para a EJA em si, logrando ao ostracismo o Marco de Ação de Belém¹⁷ (UNESCO, 2007), fato que corrobora as contradições acerca da inclusão social, que ainda se assenta na assertiva dos intelectuais orgânicos do capital como Claudio Moura e Castro, como exposto por Haddad e Di Piero (1994, p. 7):

O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. [...] Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar os nossos recursos em alfabetizar a população jovem.

Tal fato se coaduna não somente ao analfabetismo da população brasileira acima de 15 anos, mas reflete de modo irrefutável a escolaridade da população brasileira jovem, adulta e idosa, assim como o conteúdo das políticas-prescrições curriculares para a formação da classe trabalhadora.

¹⁶ “Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE” (BRASIL, 2014, p. 11).

¹⁷ Documento que sintetiza as ações para a EJA em escala mundial resultante das discussões da sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos.

No entanto, consideramos como razões para tal, em sincronia à declaração acima reproduzida por Haddad e Di Piero (1994) que demonstra as intencionalidades formativas na sociedade de classes, a focalização do financiamento para a educação no processo de ofensiva neoliberal, que no primeiro momento tomou como epicentro o Ensino Fundamental, tendo como reflexo principal o FUNDEF, sendo alterado pelo FUNDEB posteriormente – que inclui a EJA de modo periférico. O segundo apontamento se refere à pouca capilaridade dos programas para a EJA ao longo dos últimos anos em relação à demanda bruta e relativa. A terceira se remete ao formato aligeirado da oferta educacional, historicamente refletida pelos cursos supletivos. E, por fim, na continuidade dos indicadores de evasão e abandono da escola básica, que promove a demanda futura pela EJA.

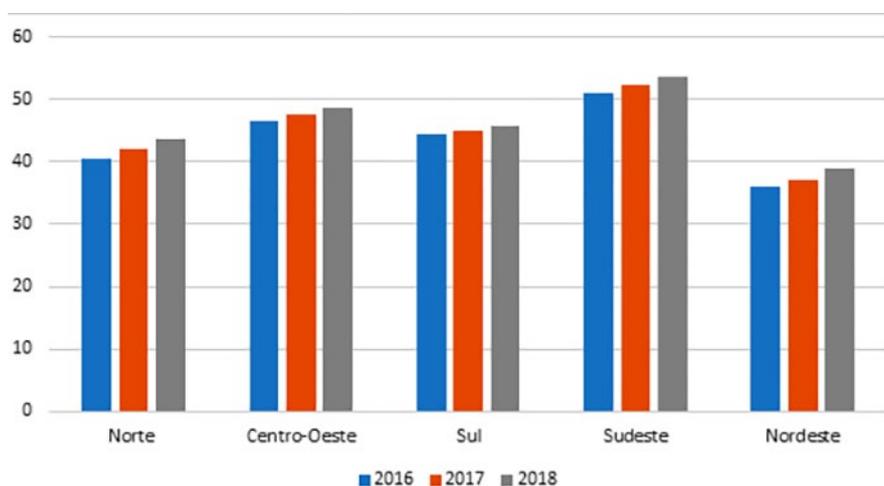
Tabela 5 – Nível de instrução da população brasileira acima de 25 anos (2016-2018)

	2016	2017	2018
Sem Instrução	7,8	7,2	6,9
Fundamental Incompleto	34	33,7	33,1
Fundamental Completo	9,2	8,5	8,1
Médio Incompleto	3,9	4,4	4,5
Médio Completo	26,3	26,8	26,9
Superior Incompleto	3,4	3,7	4
Superior Completo	15,3	15,7	16,5

Fonte: IBGE (2019) – adaptado pelo autor.

Sobre a escolaridade-escolarização, os dados da Tabela 5 demonstram que ainda é significativa a demanda pela EJA no país, contabilizada em 52,6% da população acima de 25 anos no ano de 2018. Dentre estes, 55% são homens e 50,5% são mulheres. Em relação à cor-raça, 55,8% dos brancos acima de 25 anos haviam concluído a Educação Básica em 2018, enquanto 40,3% dos pretos e pardos alcançaram a mesma escolaridade. Por mais que os dados apresentem as mesmas conclusões sobre o analfabetismo, assim como a redução da população sem instrução e com apenas o Ensino Fundamental completo, ocorre a ampliação daqueles que não concluíram o Ensino Médio. Portanto, há uma tendência de descontinuidade dos estudos na EJA, assim como do processo formativo regular, discriminado pela disparidade dos estudantes que concluíram o Ensino Fundamental e não continuaram os estudos.

Gráfico 4 – Evolução percentual da conclusão da Educação Básica, por região, da população acima de 25 anos (2016-2018)

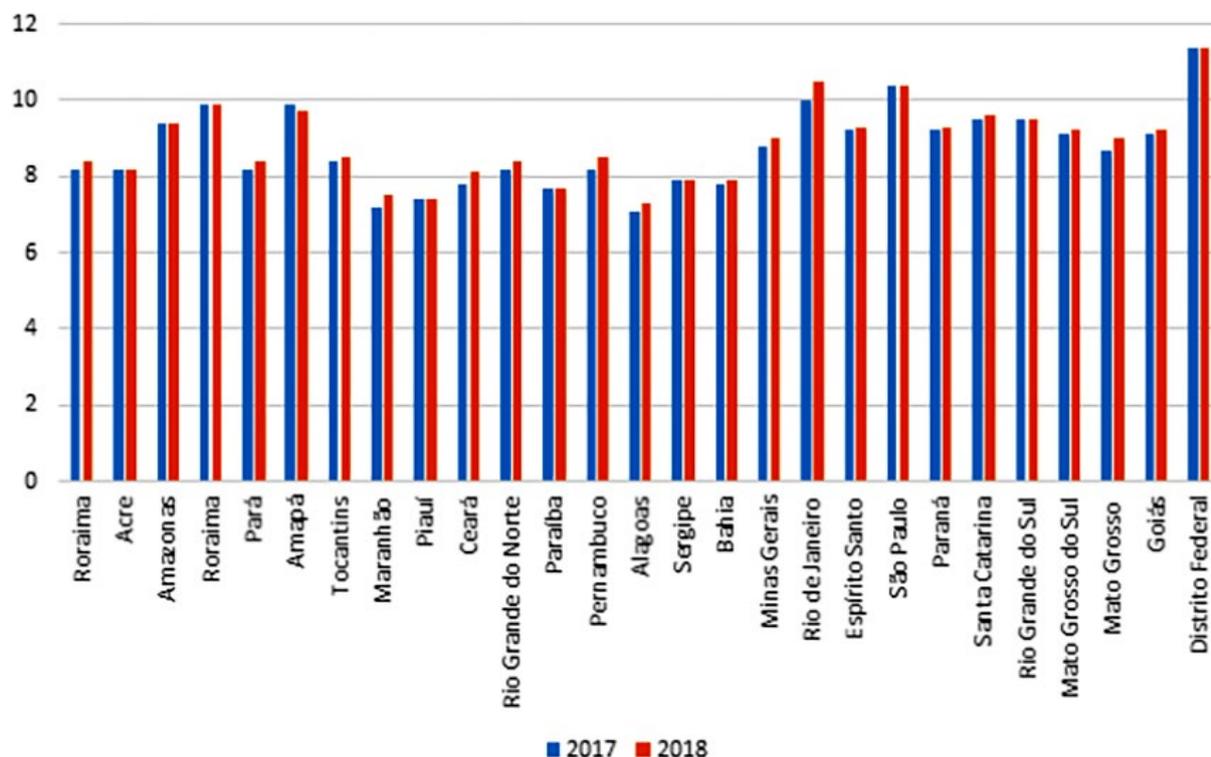


Fonte: IBGE (2019) – adaptado pelo autor.

Para além do analisado acima, cabe qualificar os dados de acordo com as particularidades regionais do país. Destacamos anteriormente que ocorre o desequilíbrio quantitativo inter-regional convergente ao conceito de região concentrada (SANTOS; RIBEIRO, 1979), determinado pelos precedentes da modernização excludente-conservadora no país ao longo dos séculos XIX-XX. Os estados pertencentes a este território abrigam grande parte do parque industrial brasileiro, assim como a agricultura com uso intensivo das novas tecnologias, que determinaram ao longo do processo histórico a divisão territorial do trabalho sob variáveis modernas combinadas à precariedade e, consecutivamente, excluíram em certo sentido as demais diante das premissas geográficas para o adensamento produtivo.

Os autores acrescentam que essa região sedia em grande parte as bases técnicas, científicas, intelectuais e informacionais para a reprodução do capital, assim como forças sociais, intelectuais, políticas e econômicas para criá-las, impactando de sobremaneira na escolarização. Porém, não estamos aqui afirmando que a concentração destes itens logre ao país o desenvolvimento das bases produtivas de modo similar aos países centrais, ou que propiciem o desenvolvimento socioeconômico nos mesmos princípios. Mas ao que os autores se referem é a desproporção no contexto de desenvolvimento desigual e combinado.

Gráfico 5 – Evolução dos anos de escolaridade da população acima de 25 anos de acordo com os estados brasileiros (2017-2018)



Fonte: IBGE (2019) – adaptado pelo autor.

Os números do Gráfico 5 demonstram a expansão da escolaridade considerando os estados brasileiros, com as mesmas conclusões do analfabetismo em relação ao percentual. No entanto, quando verificamos a média de anos de estudo do mesmo segmento demográfico – acima de 25 anos –, observamos que em todos os estados o resultado não alcança o mínimo para a conclusão da Educação Básica – 12 anos –, e em 13 destes o tempo necessário para o término do Ensino Fundamental, além da estagnação do quadro em diversas unidades federativas¹⁸ e a retração no Amapá.

18 Como no Acre, Amazonas, Roraima, Piauí, Paraíba, Sergipe, Rio Grande do Sul, e no Distrito Federal.

Para além da demanda presente, tanto para a alfabetização, quanto para a obtenção dos níveis de ensino da Educação Básica nas mesmas variáveis, existe a provável demanda futura pela EJA quando consideramos a taxa de frequência escolar entre os jovens de 15 e 17 anos nos níveis de ensino fundamental e médio. No ano de 2018, 7,6% do segmento etário acima discriminado não frequentava espaços formais de ensino, contabilizando aproximadamente 737 mil jovens. No mesmo ano, 23,1% se encontravam em situação de distorção idade-série, enquanto 69,3% nos anos adequados para a escolarização regular – total aproximado de 6,7 milhões. Acerca do Ensino Médio entre os jovens de 18 e 24 anos, 63,8% não haviam concluíram este nível de ensino – 14,4 milhões – e estavam fora da escola, enquanto 11% frequentaram fora da etapa adequada. Quando consideramos as variáveis para a escolarização da população jovem, entre 15 e 17 anos, hipoteticamente considerada em situação regular, alcançamos os dados abaixo.

Tabela 6 – Taxa de frequência no Ensino Médio entre os jovens de 15 e 17 anos (2016-2018)

	2016	2017	2018
Homem	63,2	63,6	64,5
Mulher	73,6	73,7	74,4
Branco	75,7	76,4	76,5
Preto ou Pardo	63	63,5	64,9
Brasil	68,2	68,5	69,3
Norte	58,2	59,7	61,9
Centro-oeste	70,1	70,4	71,6
Sul	69,4	69,6	71,5
Sudeste	76,9	76,5	76,4
Nordeste	59,2	60,7	61,3

Fonte: IBGE (2019) – adaptado pelo autor.

Queremos com isso ratificar a significativa demanda futura para a EJA no país e suas variações de acordo com o gênero, a cor-etnia e a região geográfica, acrescentando que no ano de 2018 apenas 25,2% da população entre 18 e 24 anos estava frequentando o Ensino Médio. Segundo os dados do PNAD-IBGE, tomando como referência os jovens entre 15 e 29 anos no ano de 2018, 27% destes estava estudando e sem ocupação, enquanto 41,7% se encontrava ocupada e fora da escola, e 13,7% ocupada e estudando. Sobre os desocupados e ausentes dos/nos espaços formativos, o percentual alcançou 17,6%, com maior incidência entre as mulheres, os pretos e pardos, e os habitantes das regiões norte e nordeste. No entanto, os motivos para a ausência no espaço escolar têm diferentes particularidades em relação ao gênero. Enquanto quase a metade dos homens justificaram a não frequência pelo trabalho, e aproximadamente um terço pela ausência de interesse, as mulheres alçaram o primeiro fator em 29%, e 23,3% por afazeres domésticos – o que atinge apenas 0,8% dos homens.

Tabela 7 – Razões pela não frequência escolar entre os jovens de 15 e 29 anos (2017-2018)

	2017	2018
Trabalho		
Homem	47,5	47,1
Mulher	27,9	29
Já concluiu o nível que desejava		
Homem	7,4	8,3
Mulher	7,4	8,6
Afazeres domésticos		
Homem	0,7	0,8
Mulher	24,2	23,3
Falta de recursos		
Homem	9	9,2
Mulher	12	13
Sem interesse		
Homem	24,1	25,3
Mulher	15	16
Outros motivos		
Homem	11,9	11,2
Mulher	9,2	8,2

Fonte: IBGE (2019) – adaptado pelo autor.

O exame da oferta da EJA se delimitará aos sistemas de ensino de cunho público – nas escalas municipal, estadual e federal – e privado, considerando as variações regionais-estaduais, dos espaços rural e urbano, das delimitações etárias por diferentes segmentos, e da categorização étnico-racial como discrimina o Censo Escolar (INEP, 2019). Nesse intento, ressaltamos que não contabilizaremos neste artigo, pela impossibilidade de mensuração das iniciativas, as ações de alfabetização e escolarização de cunho comunitário, assistencialista etc., realizadas pelas diferentes associações e movimentos da sociedade civil, que se expandiram após a reforma gerencial do estado brasileiro ancorado pelas teses da terceira via¹⁹.

Considerando o primeiro quinquênio do atual PNE, podemos afirmar que as matrículas da EJA acompanharam a tendência após 2008 em relação à subtração de/das vagas. A variação negativa da oferta alcançou 379.862 matrículas no total, sendo o Ensino Fundamental o nível mais impactado com o fechamento de 348.062 vagas ao longo do prazo de vigência do plano, enquanto o Ensino Médio perdeu 101.748 estudantes entre 2018 e 2019 – ano de maior retração das matrículas de EJA no Brasil.

19 Alternativa programática no processo de recomposição burguesa no contexto de crise orgânica do capital, a Terceira Via foi elaborada e implementada inicialmente pelo partido trabalhista britânico na década de 1990, capitaneada pelo primeiro-ministro Tony Blair, e estruturada principalmente pelo teórico Anthony Giddens, alcançando diferentes países centrais e periféricos do capitalismo por meio dos valores ético-políticos para a humanização do capitalismo, das teses da responsabilização e ampliação da participação da sociedade civil no corpo do Estado – levando à reforma gerencial do Estado brasileiro –, e nos projetos de conciliação de classes, principalmente por meio do consumo. No caso brasileiro, a gênese deste intento ocorreu ao longo do governo Fernando Henrique Cardoso, materializado pela reforma gerencial do Estado brasileiro, que impetrou sobre a educação a combinação entre a centralização *descentralizadora*, as iniciativas do voluntarismo, como o caso do projeto Amigos da Escola, e a maior participação do empresariado para a consolidação das políticas educacionais, consolidado mais tarde pelo movimento Todos pela Educação.

Tabela 8 – Estudantes matriculados na EJA (2014-2019)

	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO	TOTAL
2014	2.285.645	1.266.171	3.653.530
2015	2.115.217	1.270.098	3.491.869
2016	2.043.623	1.342.137	3.385.760
2017	2.171.904	1.425.812	3.597.716
2018	2.108.155	1.437.833	3.545.988
2019	1.937.583	1.336.085	3.273.668

Fonte: INEP (2019) – adaptado pelo autor.

Como se observa na Tabela 8, os dados apresentam oscilações no período do atual PNE, com tendência de queda após o ano de 2017, sendo verificada a maior discrepância negativa no último ano discriminado. No entanto, este fenômeno não abarca somente a EJA, mas os demais níveis de ensino da Educação Básica regular; porém, o ritmo decrescente entre estes apresenta grave diferenciação. Podemos delimitar como hipótese a combinação entre os impactos financeiros após a materialização da Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que institui o novo regime fiscal – no qual destacamos a retração do financiamento para a EJA no início do artigo –, o definhamento dos programas federais para a EJA, com destaque para o Projovem e o PBA, se refletindo também nas matrículas dos anos iniciais do Ensino Fundamental sem a especificação dessa modalidade de ensino, inexorável das medidas de aceleração dos estudos e correção da distorção idade-série nos diferentes sistemas públicos de ensino.

Tabela 9 – Comparação do decréscimo de matrículas entre a Educação Básica, seus níveis de ensino e a EJA (2017-2019)

	2017	2018	2019	VARIAÇÃO (%)
Educação Básica	48.608.093	48.455.867	47.874.246	-1,5
Ensino Médio	7.376.065	7.709.929	7.465.891	-1,2
Ensino Fundamental	27.348.080	27.183.970	26.923.730	-1,5
EJA	3.597.716	3.545.988	3.273.668	-9,0

Fonte: INEP (2019) – adaptado pelo autor.

A peculiaridade do decréscimo mais acentuado na EJA se agrava ao verificarmos sua pertinência hoje no país em relação aos sistemas de ensino. As tabelas a seguir – Tabelas 10 e 11 – demonstram que a EJA tem elevada dependência da escola pública, vide o parco alcance da rede privada contabilizado em 4,3% das matrículas no Ensino Fundamental, enquanto no Ensino Médio esse dado alcança 9,7%. O segundo fator preocupante tem como razão a retração das matrículas, de modo mais abrupto comparativamente, no nível de ensino mais elementar ante à demanda apontada anteriormente – analfabetos e pessoas sem a conclusão do Ensino Fundamental.

O terceiro componente para examinarmos a distribuição das matrículas se assenta no protagonismo dos municípios para a oferta do Ensino Fundamental, sendo este ente federativo o mais vulnerável em relação ao orçamento educacional e anacrônico no que tange à arrecadação – demonstrando também os desequilíbrios e consequências do FUNDEB e do pacto federativo estipulado pela LDB. Por fim, destacamos sua retração no período histórico discriminado em contraposição aos números do Ensino Médio – ainda muito aquém da demanda como já analisamos anteriormente, contabilizada em aproximadamente 51,6% da população acima de 25 anos.

Tabela 10 – Matrículas de EJA no Ensino Fundamental de acordo com o sistema de ensino (2014-2019)

	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA	TOTAL
2014	515	698.793	1.492.057	94.820	2.286.185
2015	452	627.201	1.377.635	109.929	2.115.217
2016	464	681.633	1.268.478	93.048	2.043.623
2017	618	723.340	1.360.220	88.726	2.172.904
2018	767	696.848	1.322.693	87.847	2.108.155
2019	694	579.621	1.275.879	81.389	1.937.583

Fonte: INEP (2019) – adaptado pelo autor.

Tabela 11 – Matrículas de EJA no Ensino Médio de acordo com o sistema de ensino (2014-2019)

	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA	TOTAL
2014	591	1.128.268	36.744	100.538	1.268.155
2015	1.611	1.098.753	32.655	137.179	1.272.213
2016	2.208	1.192.234	34.415	113.279	1.344.152
2017	11.993	1.247.261	36.216	129.982	1.427.469
2018	12.256	1.259.773	32.019	133.785	1.439.851
2019	13.627	1.164.906	28.696	128.856	1.338.104

Fonte: INEP (2019) adaptado pelo autor.

Ao equipararmos as matrículas dos diferentes níveis de ensino da EJA, concebemos que ocorre a contramão do necessário diante da redução mais expressiva no Ensino Fundamental em relação ao Médio. Por razões óbvias, e pela demanda comprovada, o primeiro nível de ensino, que deveria – tendo em vista a meta 9 do PNE – ascender as matrículas em números acima do Ensino Médio, está em plena retração rumando para – hipotética – futura equivalência. Se observarmos a diferença quantitativa, em 2014 o cômputo direto alcançaria aproximadamente 1,7 milhão de matrículas, enquanto cinco anos após resulta em números inferiores a metade – 599.479.

Quando observamos a dinâmica das matrículas entre 2014 e 2019 nos estados e regiões do país, reiteramos o nexo discrepante. Ao mesmo tempo em que esta série histórica nos confirma a retração das matrículas no país acima do discriminado na Tabela 9, alcançando 10,3%, ratifica que apenas a Região Sul e os estados do Piauí, Alagoas, Rio de Janeiro, Paraná e Goiás apresentaram números positivos – com destaque para as redes municipais de ensino em relação à abrangência. Em contrapartida, a Região Norte se destaca negativamente com o encerramento de aproximadamente um quarto das matrículas neste período, acompanhado de números próximos pelos estados da Paraíba, de Minas Gerais, do Amazonas, do Pará, e do Mato Grosso do Sul. Cabe, por fim, destacarmos que o estado de Rondônia encerrou 41,6% das vagas de EJA entre 2014 e 2019.

Tabela 12 – Total das matrículas de EJA e sua variação percentual entre as unidades federativas e regiões (2014-2019)

	2014	2015	2016	2017	2018	2019	(%)
Brasil	3.653.530	3.491.869	3.482.174	3.598.716	3.545.988	3.273.668	-10,3
Norte	477.940	455.132	418.396	418.217	392.908	346.815	-27,4
Rondônia	58.881	55.999	51.372	43.581	38.508	34.357	-41,6
Acre	28.251	26.738	25.171	44.745	43.383	25.918	-8,2
Amazonas	96.934	96.411	88.723	85.929	78.889	74.132	-23,5
Roraima	10.247	10.195	9.648	10.140	8.047	8.646	-15,6
Pará	239.449	221.075	201.187	192.228	183.826	166.647	-30,4
Amapá	23.393	23.791	23.700	23.214	22.312	20.861	-10,8
Tocantins	20.785	20.923	18.595	18.380	17.943	16.254	-21,7
Nordeste	1.465.862	1.361.792	1.330.079	1.415.594	1.419.273	1.338.224	-8,7
Maranhão	180.787	171.517	143.849	170.622	164.450	165.341	-8,5
Piauí	92.206	87.674	142.538	177.231	184.671	130.486	+41,5
Ceará	183.777	162.683	165.264	169.164	168.244	170.475	-7,2
RN	82.155	75.709	72.147	69.114	65.822	66.648	-18,8
Paraíba	153.193	133.640	131.220	120.721	123.182	113.110	-26,1
PE	215.309	203.679	188.436	191.697	193.302	187.217	-13
Alagoas	113.880	113.228	105.890	114.049	118.156	121.408	+7,1
Sergipe	46.576	43.263	41.259	41.995	42.620	43.907	-5,7
Bahia	397.979	370.399	339.476	361.001	358.826	339.632	-14,6
Sudeste	1.091.039	1.076.230	1.119.025	1.093.525	1.073.221	985.163	-9,7
MG	335.165	308.405	347.128	341.130	311.815	250.168	-25,3
ES	72.627	64.014	65.286	65.043	63.659	63.293	-12,8
RJ	235.104	244.787	246.652	241.103	243.803	253.950	+8,0
São Paulo	448.143	459.024	459.959	446.249	453.944	417.752	-6,7
Sul	373.377	365.820	383.155	411.080	409.059	378.387	+1,3
Paraná	150.023	143.396	151.855	172.775	178.500	172.185	+14,7
SC	76.093	72.553	73.404	76.146	73.462	69.270	-8,9
RS	147.261	149.871	157.896	162.159	157.097	136.932	-7,0
C-O	245.312	232.895	231.519	260.300	251.527	225.079	-8,2
MS	43.871	43.344	46.068	47.803	41.818	33.661	-23,2
MT	89.535	79.435	71.041	80.137	74.493	74.343	-16,9
Goias	63.349	58.732	60.703	79.417	84.790	70.173	+10,7
DF	48.557	51.384	53.707	52.943	50.426	46.902	-3,4

Fonte: INEP (2019) – adaptado pelo autor.

Acerca das matrículas de EJA nos espaços rural e urbano, os resultados apresentam diferenciação latente, que pode ser justificada, em parte, pela concentração demográfica nas cidades. De todo modo, observa-se a elevação do protagonismo da rede pública no campo, com explícito destaque para os municípios, assim como a mesma incidência em relação à retração das matrículas após 2017. Comparativamente, os municípios se diferenciaram no ano de 2019 com 32,3% das matrículas no campo em relação à cidade, enquanto a rede estadual se aproxima de 5,1%, e a rede privada em 0,9%. Por fim, ressaltamos o descompasso dos dados da rede federal no Censo Escolar 20, acreditando sua presença no campo por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

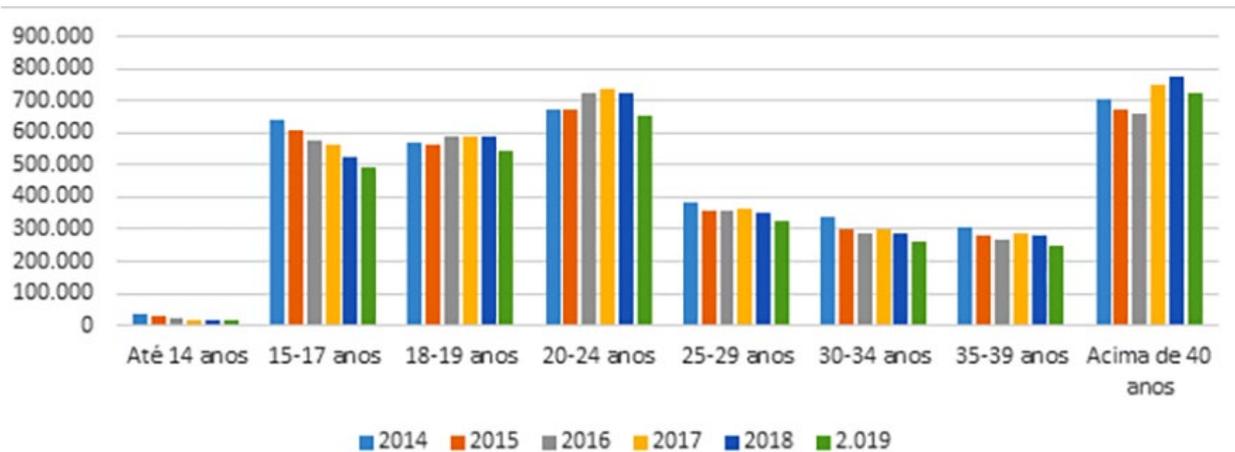
Tabela 13 - Matrículas nos diferentes sistemas de ensino de acordo com a condição geográfica (2014-2019)

		FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA
2014	Urbano	10.751	1.798.375	1.181.375	205.417
	Rural	2.247	74.240	388.604	1.781
2015	Urbano	9.495	1.682.953	1.101.897	252.863
	Rural	2.397	78.990	361.140	2.134
2016	Urbano	9.804	1.836.564	1.053.032	207.077
	Rural	1.919	80.656	291.374	1.658
2017	Urbano	10.823	1.881.678	1.063.318	217.128
	Rural	1.788	89.283	333.118	1.580
2018	Urbano	11.536	1.863.974	1.024.079	220.093
	Rural	1.487	92.647	330.633	1.539
2019	Urbano	12.653	1.660.497	986.344	208.536
	Rural	1.668	84.030	318.231	1.709

Fonte: INEP (2019) – adaptado pelo autor.

Acerca dos diferentes segmentos demográficos, e da possível concretização da tese da juvenilização da EJA – considerada aqui como induzida principalmente após o governo do Partido dos Trabalhadores por meio da criação dos programas com foco na juventude – e a sua pertinência também ao longo da história, os dados apontam para elevada concentração das matrículas entre os jovens de 15 a 29 anos, com tendência de queda nos últimos anos. O ritmo mais abrupto reside nos jovens entre 15 e 17 anos, enquanto os demais o reflexo obedece a variação das matrículas no país. Porém, tomamos como hipótese a de que o decréscimo da presença de jovens entre 15 e 17 anos decorre de sua inserção em programas de aceleração da aprendizagem, como já apontado aqui, enquanto os demais segmentos demográficos não destoam em largo sentido da evolução das matrículas no país.

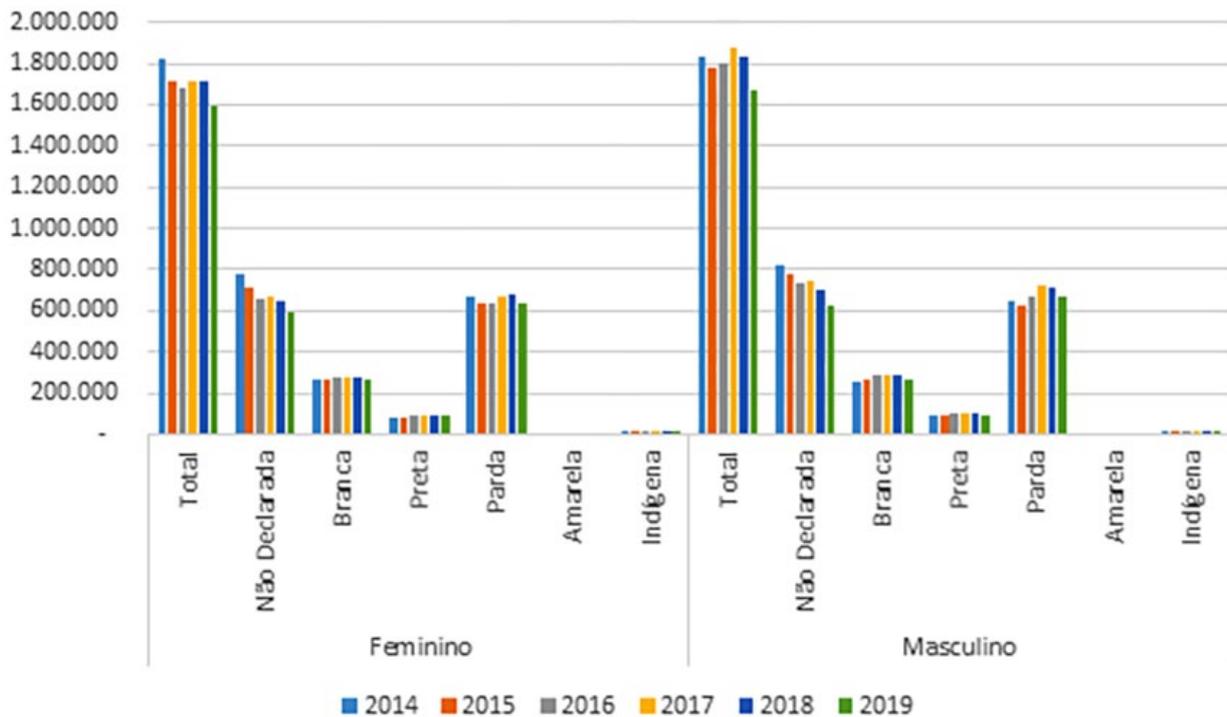
Gráfico 6 – Distribuição das matrículas de EJA no Brasil em relação ao segmento demográfico (2014-2019)



Fonte: INEP (2019) – adaptado pelo autor.

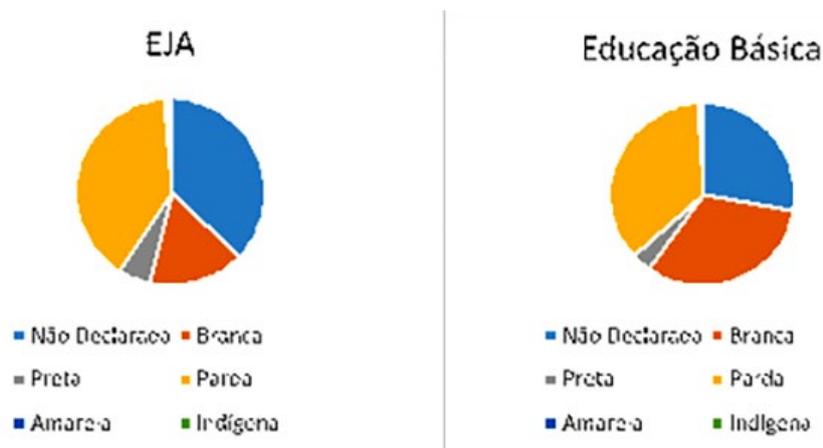
A distribuição das matrículas de acordo com a variável étnico-racial autodeclarada aponta para conclusões próximas à demanda, sendo neste quesito desproporcional ante a presença de brancos na EJA. Em termos comparativos, a EJA possui maior número de estudantes pretos e pardos em comparação à Educação Básica de caráter regular, e a metade de brancos no mesmo intento comparativo. O que em si explicita outra particularidade dessa modalidade de ensino.

Gráfico 7 – Distribuição das matrículas de EJA em relação ao gênero e a autodeclaração étnico-racial (2014-2019)



Fonte: INEP (2019) – adaptado pelo autor.

Gráfico 8 – Estudantes matriculados na EJA e na Educação Básica regular de acordo com a autodeclaração étnico-racial (2019)



Fonte: INEP (2019) – adaptado pelo autor.

O cenário piora ao analisarmos os estabelecimentos que ofertam a EJA no país. A retração das escolas de Ensino Fundamental para a EJA alcançou 25,5% nos sistemas públicos municipais, enquanto nos estados a subtração, em 2019, chegou a 20%. Acerca do Ensino Médio para a EJA, observa-se reduzido impacto dos estabelecimentos sobre as matrículas. Porém, o resultado total aponta que, no período de vigência do atual PNE, houve a redução de 21,9% de estabelecimentos de EJA para o Ensino Fundamental – o que impactaria de fato a meta 9 –, como explícito nas tabelas 14 e 15.

Tabela 14 – Estabelecimentos de EJA de Ensino Fundamental de acordo com o sistema de ensino (2014-2019)

	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA	TOTAL
2014	7	6.565	23.650	1.597	33.833
2015	9	6.046	21.249	1.723	31.042
2016	11	6.083	18.687	1.665	28.462
2017	11	6.018	19.420	1.563	29.029
2018	16	5.639	18.663	1.538	27.874
2019	17	5.248	17.606	1.505	26.395

Fonte: INEP (2019) – adaptado pelo autor.

Tabela 15 – Estabelecimentos de EJA de Ensino Médio de acordo com o sistema de ensino (2014-2019)

	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA	TOTAL
2014	12	7.752	264	778	10.820
2015	35	7.952	244	901	11.147
2016	49	8.242	224	709	11.240
2017	180	8.777	219	723	11.916
2018	181	8.673	197	716	11.785
2019	191	8.549	157	722	11.638

Fonte: INEP (2019) – adaptado pelo autor.

No que tange à distribuição geográfica, os estados apresentam estagnação ao longo dos anos 2014 e 2019, enquanto os municípios retraíram os estabelecimentos em 31,3%.

Tabela 16 - Estabelecimentos de EJA de acordo com a situação geográfica entre os diferentes sistemas de ensino (2014-2019)

		FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA
2014	Urbano	151	9.507	11.326	1.936
	Rural	38	1.235	12.533	35
2015	Urbano	154	9.279	10.574	2.046
	Rural	33	1.273	11.195	35
2016	Urbano	155	9.415	9.877	1.940
	Rural	30	1.249	9.270	28
2017	Urbano	157	9.504	9.639	1.803
	Rural	26	1.292	9.809	32
2018	Urbano	163	9.220	9.342	1.792
	Rural	25	1.275	9.335	32
2019	Urbano	172	8.916	8.999	1.768
	Rural	28	1.229	8.617	34

Fonte: INEP (2019) – adaptado pelo autor.

Cabe ressaltar a baixa participação da rede privada na EJA, que se concentra nas redes estaduais e municipais nas cidades brasileiras, sendo o campo abrigado principalmente pela última rede. Ao mesmo tempo, como já discriminado no exame das matrículas, os últimos anos da série histórica adotada acenam abertamente para a retração da EJA no país em números alarmantes considerando a demanda por essa modalidade de ensino, o que certifica a premissa da pesquisa em relação ao seu caráter periférico.

5 Conclusão

Considerando a meta do atual PNE no qual o presente estudo se debruçou, que trata diretamente da ampliação do número de matrículas e de estabelecimentos para a EJA ao longo do decênio em que este plano se destina, assim como suas premissas para o primeiro quinquênio, podemos afirmar, diante dos dados examinados sobre a oferta e a demanda para essa modalidade de ensino, assim como outras questões para a sua manutenção, largo descompasso entre o prescrito e o praticado. Acerca do analfabetismo, os indicadores explicitam que, literalmente, o objetivo não foi alcançado em relação à ampliação da taxa de alfabetização até 2015; e, mediante à retração do coeficiente de variação de escolaridade-escolarização da população acima de 15 anos, e da subtração das matrículas da EJA na atualidade, incluindo o definhamento do financiamento por exemplo, é muito pouco provável que o analfabetismo seja erradicado em 2024.

Este fenômeno, que abarca as frações demográficas que foram subalternizadas ao longo do processo histórico no Brasil, reflete nos dias atuais o pretérito crivado pela escravidão, pela subjugação do campo às demandas urbanas, e pela estruturação societária classista. E, por mais que as políticas públicas para a expansão da Educação Básica tenham se efetivado ao longo das últimas décadas, reitera-se a demanda futura pela EJA, indicando de modo profundo tanto a insuficiência das medidas para a retração da evasão e do abandono escolar das crianças e jovens regularmente matriculados no presente, assim como a inclusão de fato dos discentes nos espaços escolares, quanto as vicissitudes dos sujeitos históricos para a sua reprodução social e material, demarcado pelo ingresso precoce no mercado de trabalho por exemplo.

Destarte, observando a complexidade da EJA na atualidade, vide suas disparidades entre os estados e regiões, assim como as variáveis geográficas, raciais e socioeconômicas, urge a necessidade

de sua inclusão na agenda do atual bloco no poder por meio do fortalecimento do pacto federativo e do Sistema Nacional de Educação – como previsto no atual PNE –, levando em consideração os objetivos da meta nove que, em si, estão distantes da concretização. Em outras palavras, não observamos nos dias atuais a garantia da oferta da EJA para a demanda real e potencial, incidindo também na descontinuidade dos estudos, e muito distante da materialização dos objetivos estabelecidos para essa meta, como a criação de um programa nacional de transferência de renda para jovens e adultos que frequentam cursos de alfabetização, indissociável da realização de ações por meio de programas suplementares de transporte, alimentação e saúde aos estudantes dessa modalidade de ensino. Pelo contrário, é claro o definhamento dos programas de integração da EJA à Educação Profissional, assim como a própria modalidade de ensino. Por outro lado, incrementam-se mecanismos de perpetuação compensatória e para a certificação dos estudos, vide o acréscimo de inscritos no Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).

Referências

ANDRADE, Rodrigo Coutinho; SOUZA, José dos Santos. Crise do capital, recomposição burguesa e impactos na gestão da Educação de Jovens e Adultos. **EJA em Debate**, v. 6, n. 9, 2017.

ALVARENGA, Marcia. Plano Nacional de Educação: contrapontos à forma jurídica sujeito de direito na educação de jovens e adultos. **Revista Trabalho Necessário**, v. 13, n. 22, 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1998.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis2001/l10172.htm. Acesso em: 17 maio 2020.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. Coordenação Nacional do ProJovem. **Relatório parcial de avaliação do ProJovem 2007**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: República Federativa do Brasil, 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: República Federativa do Brasil, 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Nº 9.465, de dois de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Diário Oficial da União. Brasília: República Federativa do Brasil, 2019.

BRASIL. **SIGA Brasil**. <https://www12.senado.leg.br/orcamento/sigabrasil>, 2020. Portal do Orçamento Federal. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/orcamento/sigabrasil>. Acesso em: 25 mar. 2020.

COUTINHO, Helen Ferreira Carvalho. **Concepções de qualidade na Educação de Jovens e Adultos**: impasses e desafios da política educacional brasileira. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação. Juiz de Fora, p. 165, 2016.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 939-959, 2010.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente**: as classes sociais na América Latina. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**: no limiar de uma nova era. Rio de Janeiro: Globo, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOUVEIA, Fernanda Paixão de Souza. Juventude, políticas de formação e qualificação profissional. In: GOUVEIA, Fernanda Paixão de Souza; SILVA, Tânia Maria Almenara de. **Contribuições para o debate sobre a educação de jovens e adultos**. Curitiba: Appris, 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, volume 3**: Maquiavel. Notas sobre o estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, volume 2**: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Diretrizes de Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos**: Consolidação de Documentos-1985/1994. São Paulo. agosto, (mimeo), 1994.

IBGE. **Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio 2015-2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?idpesquisa=40. Acesso em: 22 maio 2020.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica, 2000-2019**. Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 23 mai. 2020.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. **Capitalismo, trabalho e educação**, v. 3, p. 77-96, 2001.

KUENZER, Acacia Zeneida Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, 2007.

MACHADO, Maria Margarida; ALVES, Miriam Fábila. **O PNE e os desafios da Educação de Jovens e Adultos na próxima década**. Fórum de EJA. 2017. Disponível em: <http://forumaja.org.br/go/sites/forumaja.org.br/go/files/texto1margaridamiriam.pdf>. Acesso em: 23 maio 2020.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

NUNES, Marcos Teles; BALADELI, Ana Paula Domingos. A Educação de Jovens e Adultos: de Paulo Freire às metas do PNE. **Pesquisa em foco**, v. 22, n. 2, 2017.

PEREIRA, Talita Vidal; OLIVEIRA, Roberta Avoglio Alves. Juvenilização da EJA como efeito colateral das políticas de responsabilização. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 29, n. 71, p. 528-553, 2018.

RIBEIRO, Vera Masagão; CATELLI JÚNIOR, Roberto; HADDAD, Sérgio. A avaliação da EJA no Brasil. **Relatos de Pesquisa**, n. 39, p. 58-58, 2015.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **Desigualdade social e dualidade escolar**: conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SANTOS, Milton; RIBEIRO, Ana Clara Torres. **O conceito de região concentrada**. Rio de Janeiro: UFRJ, IPUR, 1979.

SANTOS, Robson dos. Jovens e adultos com baixa escolaridade, oferta de EJA e desigualdades nas chances de conclusão do ensino fundamental e do médio. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 1, p. 32-32, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOUZA, José dos Santos. A EJA no contexto das políticas públicas de inclusão de jovens no mercado de trabalho. In: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina. **Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas**. Rio de Janeiro: Nau Editora; EDUR, 2011.

SOUZA, José dos Santos. A formação do trabalhador no contexto da reconfiguração do trabalho, da produção e dos mecanismos de mediação do conflito de classe. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, 2015.

SOUZA, José dos Santos. Apresentação do Dossiê “Reforma gerencial e os novos desafios para a gestão do trabalho escolar. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 09-20, 2016.

UNESCO. Confintea VI. **Marco de Ação de Belém**. Brasília: UNESCO; MEC, 2007.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção?. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 96-107, 2002.

VELIS, Valéria Aparecida Vieira. **Um estudo das políticas públicas para o atendimento da educação de jovens e adultos no Brasil no período de 2002 a 2013: desafios e potencialidades**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2018.

VENTURA, Jaqueline. A oferta de educação de jovens e adultos de nível médio no Estado do Rio de Janeiro: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 4, n. 8, p. 09-35, 2016.

A Educação de Jovens e Adultos trabalhadores na região metropolitana da Rio de Janeiro: destituição de um direito

Education of Young People and Adult workers in the metropolitan region of Rio de Janeiro: destitution of an instituted law

Educación de Jóvenes y trabajadores Adultos en la región metropolitana de Río de Janeiro: destitución de un derecho instituido

Tiago Dionisio da Silva

Doutorando em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares pela UFRRJ, PPGEduc/UFRRJ e SEEDUC/RJ

E-mail: tiago_dionisio@hotmail.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6556-9025>

RESUMO

Neste texto, analisa-se e defende-se a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores sob as perspectivas dos Direitos Humanos. Este artigo tem por objetivo geral apresentar parte dos resultados do Projeto “Rio Democracia: os 30 anos da Constituição e uma agenda para o desenvolvimento sustentável”, realizado pelo Observatório de Favelas, com financiamento da Petrobrás. O referido projeto realizou mapeamentos, inventários e avaliações (desafios e perspectivas) das políticas públicas e de algumas práticas sociais nas áreas de Educação, Trabalho e Renda, Assistência Social e Saúde, Segurança, Moradia e Cultura, em nove municípios da região metropolitana do Rio de Janeiro, após três décadas da promulgação da Constituição de 1988. Este trabalho, realizado por uma equipe interdisciplinar composta por professores e graduados de diversas instituições públicas de ensino superior, efetuou a análise sob o tripé Políticas Públicas, Território e Direitos Humanos, tendo como foco os espaços populares. Quanto à abordagem metodológica, fez-se uso de pesquisa bibliográfica, documental, trabalho de campo e entrevistas semiestruturadas. Dentre os resultados, foi realizado um diagnóstico das políticas públicas citadas e a construção de uma agenda propositiva, e concluiu-se que a Educação de Jovens e Adultos, enquanto uma modalidade de ensino, ainda se encontra fragilizada na consolidação de seu caráter de política pública, de direito social e de luta pela construção do reconhecimento da especificidade dos sujeitos atendido por ela.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Direitos humanos. Política pública. Região metropolitana do Rio de Janeiro. Espaços populares.

ABSTRACT

This text analyzes and defends the Education of Youth and Adult workers from the perspective of Human Rights. This article has the general objective of presenting part of the results of the project “Rio Democracia: 30 years of the Constitution and an agenda for sustainable development”, carried out by the Observatório de Favelas and funded by Petrobras. The project carried out mappings, inventories and evaluations of public policies and some social practices in diverse areas (such as Education, Work and Income, Social Assistance and Health, Security, Housing and Culture) in nine municipalities in the metropolitan region of Rio de Janeiro, three decades after the promulgation of the 1988 Constitution. This work, developed by an interdisciplinary team composed of professors and graduates from different public higher education institutions, has carried out the analysis of the data under the tripod of Public Policies, Territory and Human Rights, focusing on popular spaces. As for the methodological approach, bibliographic, documentary research, fieldwork and semi-structured interviews were used. Among the results, a diagnosis of the aforementioned public policies was carried out and a propositional agenda was developed. It has been concluded that Youth and Adult Education, as a teaching modality, is still weakened in the consolidation of its public policy and social law character and the fight for the recognition of the specificity of the subjects served by it.

Keywords: Youth and Adult Education. Human Rights. Public Policy. Metropolitan Region of Rio de Janeiro. Popular Spaces.

RESUMEN

Este texto analiza y defiende la Educación de jóvenes y adultos trabajadores desde la perspectiva de los Derechos Humanos. Este artículo tiene como objetivo general presentar parte de los resultados del Proyecto “Río Democracia: los 30 años de la Constitución y una agenda para el desarrollo sostenible”, realizado por el “Observatório de Favelas”, con financiamiento de Petrobras. Este proyecto realizó mapeo, inventario y evaluación (desafíos y perspectivas) de políticas públicas y algunas prácticas sociales en las áreas de Educación, Trabajo e Ingresos, Asistencia Social y Salud, Seguridad, Vivienda y Cultura, en nueve municipios de la región metropolitana de Río de Janeiro, tres décadas después de la promulgación de la Constitución de 1988. Este trabajo, realizado por un equipo interdisciplinario integrado por profesores y egresados de diferentes instituciones públicas de educación superior, llevó a cabo el análisis bajo el trípode de Políticas Públicas, Territorio y Derechos Humanos, con el objetivo de centrarse en los espacios populares. En cuanto al abordaje metodológico, se utilizó la investigación bibliográfica, documental, trabajo de campo y entrevistas semiestructuradas. Entre los resultados, se realizó un diagnóstico de las políticas públicas mencionadas y la construcción de una agenda proposicional, y se concluyó que la Educación de Jóvenes y Adultos, como modalidad de enseñanza, aún se encuentra debilitada en la consolidación de su carácter de política pública, de derecho social y de lucha por la construcción del reconocimiento de la especificidad de los sujetos a los que sirve.

Palabras-clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Derechos Humanos. La política pública. Región Metropolitana de Río de Janeiro. Espacios populares.

1 Introdução

O direito à educação está estabelecido e reconhecido no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, como direito de todos ao “desenvolvimento pleno da personalidade humana” e como uma necessidade para fortalecer o “respeito aos direitos e liberdades fundamentais” (UNESCO, 2009). A Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade educacional do sistema de ensino brasileiro (BRASIL, 1996), congrega milhares de estudantes que tiveram sua escolarização “regular” impossibilitada pelos mais diversos motivos. Ainda que tenha ampliado o acesso à educação, algo necessário para socialização e apropriação dos avanços tecnológicos produzidos pela humanidade ao longo do tempo, não existe, nessa modalidade de educação, garantia de permanência e conclusão. Nesse sentido, a educação como um direito básico do ser humano está sendo negligenciado em sua integridade democrática.

O Projeto “Rio Democracia: os 30 anos da Constituição e uma agenda para o Desenvolvimento Sustentável”¹ se propôs a inventariar seis áreas distintas de políticas públicas e práticas sociais –

1 Executado pelo Observatório de Favelas/RJ e financiado pela Petrobras.

Assistência Social e Saúde, Trabalho e Renda, Educação, Cultura, Moradia e Segurança – em 09 municípios² da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Um de seus principais desafios é construir uma análise inovadora e, ao mesmo tempo, propositiva sobre as tensões identificadas em cada uma das áreas. Diante dessa grande empreitada, a primeira etapa de execução se deu no processo de seleção: dos 800 candidatos inscritos, foram selecionados 80 pesquisadores, todos graduados em diferentes áreas, tendo em comum o fato de suas trajetórias se originarem nos espaços populares (favelas e bairros periféricos).

O processo de seleção foi coordenado pelo Observatório de Favelas e teve a contribuição dos orientadores temáticos (professores das universidades públicas, especialistas em cada uma das políticas públicas que o referido projeto analisou). Como requisito à aprovação, ocorreram análises curriculares e uma dinâmica coletiva baseada nos escritos dos candidatos sobre suas percepções acerca dos espaços populares. Em seguida, foram feitos cursos de formação, momento em que aconteceu a seleção das políticas públicas a serem inventariadas, sob o foco das conjunturas internacionais e nacionais nas quais foram criadas e dos seus desdobramentos no território brasileiro. Cada pesquisador elegeu, a partir desse momento, uma área temática para se aprofundar e investigar a fim de produzir o inventário e a agenda propositiva.

O Projeto Rio Democracia³ se baseou no tripé Políticas Públicas, Território e Direitos Humanos e as análises foram feitas sempre à luz dos referidos conceitos, tendo como foco os espaços populares – motivo pelo qual a condição dos pesquisadores serem originários dos mencionados locais seja indispensável. Dentro dessa conjuntura, então, nasce o objetivo principal deste artigo: analisar a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores como um direito humano.

Para a finalização do processo de inventário das Políticas Públicas e Práticas Sociais, os pesquisadores do Projeto *Rio Democracia* realizaram entrevistas com agentes e atores (secretários municipais de educação, coordenadores pedagógicos, diretores, professores – tanto das Políticas Públicas⁴ quanto das Práticas Sociais⁵) que atuam na área da Educação. As entrevistas foram necessárias e utilizadas como fontes para posterior análise sob a óptica das legislações federais, estaduais e municipais de Educação. A partir das análises, concluiu-se a fragilidade da garantia da educação como um direito humano, em especial, a Educação de Jovens e Adultos.

O acesso à política pública, embora ampliado, não foi acompanhado de dispositivos que garantam a permanência e a conclusão por parte dos estudantes que acessam os mais variados níveis da Educação Básica. Partindo dessa conjuntura, foi possível construir seis tensões que fragilizam a política educacional: 1 - a fragmentação das políticas públicas: a autonomia não desejada da área da educação; 2 - a frágil relação da Legislação Nacional, Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e Plano Nacional de Educação (PNE) do decênio de 2001 a 2010, com o desenvolvimento da política municipal; 3 - a articulação dialógica dos Conselhos de Direito com as organizações e instituições comunitárias, alocadas em espaços populares; 4 - a efetivação do direito à educação nos espaços populares; 5 - o monitoramento e avaliação das políticas de educação e das práticas sociais; 6 - o conflituoso protagonismo das instituições não governamentais.

Aqui, no entanto, optou-se somente por discutir a Educação de Jovens e Adultos por ser a modalidade de ensino que congregou duas das tensões referidas acima (2 e 4) e também “por ser o direito frequentemente negado e em poucos momentos respeitado, em relação a todos os cidadãos” (PAIVA, 2006, p. 520), uma vez que os estudantes são sujeitos inseridos no mundo do trabalho de forma precária, através de empregos subalternizados e informais. Isso implica diretamente na relação que é construída com a escola, desdobrando-se em trajetórias escolares que ficam vulneráveis às intempéries das oscilações da venda da força de trabalho a que esses alunos são submetidos, pois eles dependem “da condição de ter que produzir a sua própria existência” (VENTURA, 2017, p. 57).

Após as ponderações acima que constituem a introdução deste artigo (1), apresenta-se, na sequência, em (2), o referencial teórico da pesquisa; em (3), a metodologia, em que se apresenta a abordagem, modalidades de pesquisas, os procedimentos e os instrumentos utilizados para a organização dos dados em estudo; em (4), descrição e análise dos dados, serão apresentados os resultados e a análise desses dados com base no referencial teórico. Por fim, em (5), a conclusão, retoma-se o objetivo geral e o pressuposto de pesquisa e a sua relação com o processo da pesquisa para o fechamento do texto.

2 Belford Roxo, Duque de Caxias, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, São Gonçalo, São João de Meriti.

3 Abreviação dada pelos pesquisadores ao Projeto “Rio Democracia: os 30 anos de Constituição e uma agenda para o desenvolvimento Sustentável”.

4 Rede Municipal de Ensino, Programas e Projetos executados pelo Poder Público.

5 ONGs e Pré-vestibulares Comunitários.

2 Referencial teórico

Compreende-se a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade da Educação Básica, instituída a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394 de 1996, como um direito social, fruto de lutas históricas (BOBBIO, 1992) com vista à garantia do direito à Educação que foi negado a uma parcela da população brasileira. Assim o que está em voga é a legitimação de uma política pública, esta precisa estar relacionada ao contexto territorial onde o cidadão reproduz sua vida através das práticas sociais (SANTOS, 2002), nesse sentido, o exercício pleno da cidadania está intrinsecamente atrelado à materialização das políticas públicas no território.

2.1 Política pública, território e direitos humanos: dimensões e cidadania

A reflexão sobre o desenvolvimento democrático dos Direitos Humanos, na perspectiva de elaboração, acompanhamento e avaliação de políticas públicas deve contemplar, de forma inequívoca, a relação estabelecida entre território e cidadania. Em primeiro lugar, por se tratar de um enquadramento reflexivo capaz de viabilizar o entendimento ampliado dos processos e dos impactos dessas políticas. E, neste sentido, a dimensão territorial da cidadania passa a assumir um significado, a um só tempo, operacional e emancipatório.

Em outras palavras, a consciência de um cidadão territorializado se constitui como instrumento de luta social e como referência ética para essa mesma luta. Um indivíduo assim, redimensionado, habilita-se mais plenamente ao exercício da cidadania por estar apto a reconhecer o território como resultado e condicionante das práticas sociais, sejam elas econômicas, políticas ou culturais (SANTOS, 2002).

Em segundo lugar, pelo fato de as políticas públicas incidirem seletivamente no espaço geográfico, elas findam por reconfigurar os territórios. Isto significa dizer que tais políticas representam um dos fatores de construção de territórios, redefinindo conteúdos e expectativas sociais, dado que o Estado assume um protagonismo na elaboração e execução de políticas públicas, e que essas se referem, inevitavelmente, a contextos territoriais especiais. Levar em conta, portanto, o território na avaliação dessas políticas corresponde a renovar de forma promissora a relação entre a sociedade civil e o Estado. Assegura-se, dessa maneira, um horizonte democrático distendido e desejável, ao se vislumbrar um efetivo co-protagonismo.

O conceito de território, como ideia operativa, pode ser explicitado como o espaço de todos, no qual as oportunidades sociais se realizam generosamente (SANTOS, 2002). Contudo, formar territórios implica, essencialmente, estabelecer limites, o que remete a outro fundamento: a instauração do controle. Ou seja, o território é uma área geográfica no qual se exerce algum tipo de controle. A partir desse aspecto definidor, pode-se extrair uma perspectiva emancipatória, considerando que o controle é concebido e dirigido como resultado de ações sociais coletivas e transparentes, ao invés de ser realizado normativamente sob a tutela de alguns poucos decisores. E é desse modo que a tríade território - democracia - cidadania garante a construção de uma vida social autônoma, assentada num cotidiano partilhado e criativo.

Ressalta-se, ademais, a concepção de democracia política moderna a partir de um duplo sentido: i) como uma experiência social e dimensionada quantitativamente - posto que a todos envolve e diz respeito; e ii) como uma formulação política qualitativa - através da visibilidade das ações sociais. Chega-se, por fim, a uma síntese traduzida na sentença: uso democrático do território, perspectiva do horizonte ampliado do exercício da cidadania. Sendo em si uma construção social, o território reveste-se, ainda, de dois aspectos que o qualificam e lhe imprimem uma relevância política, ética e intelectual incontestável, a saber: recurso e abrigo. O território é concomitantemente um recurso, permitindo a produção material e imaterial da riqueza. Ele é também um abrigo, funcionando como referência para a população que nele é acolhida. Entende-se, por conseguinte, que, dentre os recursos materiais e/ou simbólicos extraídos e construídos a partir do território, situam-se os direitos.

Incorporar a dimensão territorial à análise da vida social corresponde, pois, a considerar os direitos referentes ao uso do espaço. Direitos esses que garantem um alargamento do horizonte de uma sociedade, assegurando a cada cidadão a possibilidade de uma existência digna e sustentável nos lugares geográficos - espaços nos quais esses cidadãos mantêm vínculos entre si e alimentam seus projetos. A efetivação de políticas públicas que contemplem e consubstanciem os direitos individuais e coletivos - sejam sociais, econômicos, culturais, políticos, civis ou ambientais - passam pelo direito ao território, o qual se poderia designar, mais precisamente, como o direito ao lugar ou à cidade. Uma leitura das políticas públicas a partir do território, no mínimo, contribui para uma visão integradora - para não dizer focada na indivisibilidade - dos direitos a ela referenciada. Como o território se constrói, fundamentalmente, a partir de relações de poder, é oportuno que se conceba o próprio exercício do poder como um direito. O cidadão territorializado passa a ser concebido como ator de uma trama de poder, da qual ele possa se beneficiar baseado numa participação como protagonista, crítico e construtor. Trata-se de um cidadão produtor e partícipe de direitos, não apenas consumidor de serviços e mercadorias.

A coesão social vislumbrada a partir do território usado por diferentes atores sociais permite ao cidadão a incorporação da estratégia-rede como prática eficaz no fortalecimento do exercício da cidadania. Emerge um cidadão como ator-rede, isto é, como partícipe de redes territorializadas, as quais remetem ao robustecimento das ações sociais democráticas. O território configura-se, por tudo isso, como um espaço praticado por atores sociais conscientes de sua inscrição no coletivo, através da montagem e funcionamento de redes.

Atrrelada às questões territoriais, a cidadania é um reconhecimento político, social e jurídico de homens e mulheres, na qual se fundam os direitos e deveres de pertencimento a uma sociedade. A cidadania não está vinculada exclusivamente ao estado, à nacionalidade ou mesmo às vinculações étnicas. A cidadania significa a inserção social plena de sujeitos de direitos e deveres na vida pública, constituindo condições de liberdade e autonomia para o exercício individual e coletivo de ser/estar em sociedade. O estatuto de cidadão implica relações de igualdade que incorporam as diferenças, porém essas distinções não reduzem as convivências a relações assimétricas de poder – ou seja, as diferenças não criam hierarquias (BOBBIO, 1992).

Para o autor supracitado, a cidadania é resultado de um histórico processo com origem na fase moderna da sociedade ocidental e é tema primordial para a democracia. Nesse sentido é extremamente importante que sujeitos sociais tenham igualdade de condições políticas e jurídicas para vivenciarem os direitos e deveres civis, sociais, culturais e econômicos, senão os princípios e valores e objetivos de uma sociedade democrática não se concretizarão. Compreendemos que a cidadania é a arte de conviver com os outros que, ainda que sejam diferentes, compartilham o direito à vida plena e feliz. Compartilhar é atribuir significado às nossas ideias e práticas, assim como ter uma existência fundada em relações múltiplas – materiais e simbólicas.

No território se materializa parte da vida em sociedade. Nele e a partir dele emergem as ações humanas intencionais demarcadas e orientadas por um espaço/tempo que fazem do território recurso e abrigo explicitando individual e coletivamente a existência humana, ou seja, o “território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida” (SANTOS, 2002, p. 10). Quando um território é apropriado e usado pela sociedade, as condições de domínio da produção e reprodução da vida passam a ser compartilhadas, pois é nele que se constituem os laços necessários definidos por essa apropriação e uso material do território, consequência de um investimento estético e ético que expõe a essência da sociedade que ali está. Assim, ao mesmo tempo em que guardamos e habitamos um território, encharcamos-nos dele, ou seja, uma ação e reação que o nosso modo de existir impõe. Não existem distintas categorias de cidadãos em um mesmo território. Portanto, é categoricamente o princípio da igualdade. Trata-se de outra demanda primordial, relacionada diretamente, de forma intrínseca, ao tempo presente e vindouro, visto que, no território, nossas ideias, intenções, ações e obras se convergem. O território representa a marca e a origem do que verdadeiramente somos e do que queremos para as futuras gerações.

Retomando o conjunto de práticas coletivas, a política pública deve ser um instrumento fundamentalmente referenciado a partir da proteção, promoção e reparação de direitos humanos que estão explícitos na legislação, concomitantemente, precisa ser uma reação fruto das demandas sociais e outros direitos. Ainda que o vocábulo público, relacionado à política, resulta na ideia do poder do Estado, no entanto, não se deve limitar somente a essa definição de atuação social. O público, nesse sentido, não se limita somente ao Estado, mas compreende ações plurais de empoderamento dos cidadãos na formulação, execução e avaliação de políticas essencialmente públicas.

Ainda que o Estado assuma praticamente a formulação, o provimento e a regulação das políticas públicas, deliberações e seleções precisam ter a participação da sociedade e, também, necessitam estar marcadas pelas diferenças existenciais e pela materialização territorial. Assim, um sentido inovador emerge para o público, ou seja, o de práticas plurais, considerando a construção coletiva e individual, a partir de ações físicas e simbólicas. Sob essa perspectiva analítica e propositiva é que defendemos a construção coletiva e propositiva de uma agenda de políticas públicas centradas no exercício pleno da cidadania, considerando a plenitude e a indissociabilidade do referido exercício no intuito de contribuir para o desenvolvimento social em um país de grande desigualdade como o Brasil.

2.2 A Educação de Jovens e Adultos trabalhadores como direito humano em âmbito internacional

Discutindo no âmbito internacional, porém sem deixar de apontar os desdobramentos em território brasileiro, em 2017 existiam cerca de 758 milhões de adultos analfabetos em todo o mundo. Desse total, 115 milhões tinham entre 15 e 24 anos, demonstrando um panorama que se apresentava típico das sociedades, cujos grandes contingentes de pessoas já estavam excluídos das possibilidades de inserção na sociedade moderna e, por sua vez, no mercado de trabalho. Já no Brasil, há cerca de 13 milhões de pessoas adultas e analfabetas (UNESCO. 2017).

Diante da situação que se apresenta internamente no país e frente às novas exigências postas pela modernização da economia, o Brasil se tornou signatário da Declaração Mundial de Educação para Todos

(UNESCO, 1990), que se constitui em uma série de princípios e compromissos assumidos pelos países participantes da Conferência e, expresso no Brasil, através do Plano de Educação para Todos, de 2001. Além disso, a referida conferência origina, no Brasil, o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem que se estrutura em metas, objetivos, estratégias, previsão de recursos e cronograma da avaliação do impacto de suas ações. Ressalta-se, ainda, que esse Plano de Ação e a Declaração aludida acima, foram os documentos norteadores da elaboração do Plano Decenal Nacional de Educação para Todos, que se intuiu ser referência para a elaboração de quaisquer planejamentos que se proponham a contribuir para a universalização da educação básica no país.

As preocupações e a influência dos organismos internacionais na EJA também se materializam por meio das conferências internacionais estruturadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) sobre essa modalidade de ensino, com o intuito de suprir as necessidades educativas desse segmento da população. A Conferência Internacional de Educação de Adultos⁶ (CONFINTEA) é o maior encontro internacional sobre educação de adultos; possui caráter intergovernamental, tem por objetivo a promoção da educação de adultos como política pública no mundo (GADOTTI, 2013). De 1949, quando ocorreu a primeira conferência, até os nossos dias, foram seis edições do referido evento como demonstra a tabela abaixo:

Tabela 1 – Conferências Internacionais de Educação de Jovens e Adultos

EDIÇÕES	ANO	PAÍS-SEDE
I CONFINTEA	1949	Dinamarca
II CONFINTEA	1960	Canadá
III CONFINTEA	1972	Japão
IV CONFINTEA	1985	França
V CONFINTEA	1997	Alemanha
VI CONFINTEA	2009	Brasil

Fonte: Própria autoria, 2020.

No entanto, é somente a partir da V CONFINTEA, realizada em Hamburgo, Alemanha, de 14 a 18 de julho de 1997, que a educação de adultos ganha força como um direito humano. Veja:

- 1) Nós, participante da ‘V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos’, reunidos na cidade de Hamburgo, **reafirmamos que apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável** (*grifo nosso*). A efetiva participação de homens e mulheres em cada esfera da vida é requisito fundamental para a humanidade sobreviver e enfrentar os desafios do futuro.
- 2) **A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade** (*grifo nosso*). Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseado na justiça (UNESCO, 2004, p.19).

Gadotti (2013) aponta a produção de dois documentos gerados pela V CONFINTEA – A Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro –, nos quais há o destaque da educação de adultos como um direito humano e também das especificidades que compõem a raça humana, pois entendem que o exercício de cidadania plena e a construção de desenvolvimento sustentável só será possível através da garantia ao respeito à diversidade humana. Vale destacar que o Brasil passa a ter um papel importante nesse cenário,

⁶ Vem do título francês: CONF-INT-EA - *Conférence Internationale de Éducation des Adultes*.

já que de 01 a 04 de dezembro de 2009 foi realizada, em Belém, capital do estado do Pará, a VI CONFINTEA.

[...] A Declaração de Hamburgo adotou uma Agenda para o futuro que incluiu a Década Paulo Freire da Alfabetização, entendendo a Educação de Adultos como um **direito de todos** e destacando a importância de diferenciar as necessidades específicas das mulheres, das comunidades indígenas e dos grupos minoritários. Essa Declaração realçou a importância da **diversidade cultural**, os temas da **cultura da paz**, da educação para a cidadania e do desenvolvimento sustentável. Vários temas fizeram parte da agenda: a educação de gênero, a educação indígena, das minorias, a terceira idade, a educação para o trabalho, o papel dos meios de comunicação e a parceria entre Estado e sociedade civil (GADOTTI, 2013, p. 16).

Segundo Ireland (2009) – representante da UNESCO –, foram estabelecidos como objetivos desta conferência: 1) avançar o reconhecimento da aprendizagem e educação de adultos como elemento importante para a aquisição de conhecimentos ao longo da vida, sendo a alfabetização o alicerce dessa prática; 2) destacar o papel crucial da aprendizagem e educação de adultos para alcançar as atuais agendas internacionais de educação e desenvolvimento; e 3) renovar o impulso e compromisso políticos e desenvolver as ferramentas para sua implementação, de forma a mover o discurso retórico em direção à ação. Ainda conforme Ireland (2009), dentre os resultados ínfimos dessa conferência, encontram-se a exaltação da cultura da sustentabilidade, a participação democrática e a indissociabilidade entre cultura e educação. Como resultados significativos, o autor citou a aprovação do documento final (o Marco de Belém), considerado o mais importante desfecho, pois definiu recomendações e fortaleceu metas já estabelecidas por outras agendas internacionais.

O Marco de Belém foi elaborado em torno de sete eixos: 1) alfabetização de adultos, 2) políticas, 3) governança, 4) financiamento, 5) participação, 6) inclusão, e, finalmente, 7) qualidade e monitoramento. Existe uma série de temas periódicos que aparecem em todas as conferências, algumas vezes com mais força, outras mais timidamente; às vezes de maneira inovadora, em outras, de forma tradicional. Tais temas são citados a seguir:

- alfabetização universal;
- promoção da paz e cooperação internacional;
- aceitação dos valores democráticos fundamentais;
- expansão das oportunidades de aprendizagem para todos os grupos etários;
- igualdade de direitos entre os gêneros;
- demanda pelo desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2009).

O grande desafio que está posto é passar do plano das ideias para o plano das ações. Defender a Educação é, por consequência, defender o Estado democrático de direitos civis, sociais e políticos. Segundo Arroyo (2007), a EJA é uma modalidade de ensino constituída por sujeitos imbuídos de necessidades reais e imediatas, que possuem experiências concretas, e, por isso, é necessário considerar as especificidades que são fatores impeditivos à garantia da educação como um direito – isto é, é preciso ponderar que esses sujeitos são hegemonicamente oriundos da classe trabalhadora mais empobrecida (VENTURA, 2011), informação crucial para a formulação das políticas direcionadas a essa modalidade de ensino.

Destacar a centralidade do conceito de classe social para a compreensão da EJA e de seus sujeitos não significa ser uniformizador, mas explicitar que nos referimos à expressiva parcela da população que, mesmo possuindo as mais diversas experiências de vida (mulheres, negros, homossexuais, jovens etc.), tem a existência marcada por situações adversas, por vezes aviltantes, de produção da própria sobrevivência. Portanto, para além das diferenças de toda espécie, existe uma realidade dinâmica e contraditória que perpassa dialeticamente esses grupos sociais e tem a potencialidade de uni-los: a condição de ter que produzir a sua própria existência (VENTURA, 2011, p. 57).

Incluir a EJA na legislação, propor metas e estratégias compõem uma ação política que precisa estar relacionada às propostas curriculares e às práticas pedagógicas, articulada aos contextos sócio-históricos, a fim de que se reverta a exclusão e garanta aos jovens e adultos o acesso, a permanência e o sucesso no início ou no retorno à escolarização básica, um direito fundamental.

3 Metodologia

Em relação à abordagem metodológica, a pesquisa foi desenvolvida sob a perspectiva defendida por Minayo (2007), de que a metodologia se constitui em um conjunto de técnicas e que deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática. Assim, a pesquisa se movimentou através dos seguintes momentos: estudo bibliográfico e documental sobre os marcos legais da Educação Básica, além de entrevistas semiestruturada com gestores municipais, agentes executores das políticas públicas ou projetos educacionais.

Portanto, quanto à abordagem, esta pesquisa é qualitativa, uma vez que se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (MINAYO, 2007). Possui uma natureza básica, com objetivo explicativo e baseia-se nos procedimentos metodológicos de pesquisa bibliográfica e documental, uma vez que lançará mão dos dois aportes metodológicos, com nuance de pesquisa de campo.

Por pesquisa bibliográfica, entendemo-la como:

[...] feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *web sites*. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Já quanto à pesquisa documental, compreendemos que:

[...] trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Então, para a elaboração do Programa da área de educação, partimos do marco da História da Educação no Brasil, da Constituição Federal (BRASIL, 1988), base da reformulação da política educacional brasileira, para a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, ou seja, oito anos após a promulgação da Carta Magna. A Política Educacional brasileira deve ser entendida e analisada em seu processo histórico de constituição, que tem como marcos a LDB (1996) e o PNE/2001-2010, que serviram de base para a elaboração do curso de formação com os pesquisadores.

Nesse sentido, o trabalho de formação desenvolvido junto aos pesquisadores priorizou a história da educação no Brasil, com destaque para os seus marcos fundamentais e articulada com o desenvolvimento econômico e social do país, já que entendemos que a educação é fruto do processo político e social da sociedade. O segundo aspecto, para o qual o estudo documental direcionou, foi identificar alguns pontos de avanços e retrocessos da LDB de 1996, já que esta é a base para toda a política de educação do país.

Após a análise bibliográfica e documental, partiu-se para a pesquisa de campo, quando foram realizadas as entrevistas. Assim, entrevistamos os secretários(as) de educação, ou representantes indicados por eles(as), dos municípios da região metropolitana do RJ, com o objetivo de compreender como se davam as ações municipais com a garantia da Educação enquanto um Direito Humano. Além disso, entrevistamos agentes que atuam diretamente no chão da sala da escola, como coordenadores pedagógicos ou diretores, para compreender como o dinamismo entre a vida real e a vida escolar é atravessado por fatores que impedem o acesso e/ou a permanência e/ou a conclusão dos estudos por discentes jovens e adultos trabalhadores.

Nesse momento foi possível identificar e compreender os gargalos legislativos que impedem a educação como um direito humano e o quanto, por mais que os gestores e agentes das políticas públicas compreendam a situação, são impedidos de construir ações que visem diluir ou acabar com a referida situação.

4 Descrição e análise dos dados

Aqui, buscou-se refletir sobre a relação existente entre espaços populares e direitos humanos, contrapondo-a à recorrente violação dos direitos básicos à qual são submetidos os moradores desses espaços, principalmente os educandos jovens e adultos. Como sublinha Paiva (2006, p. 521):

A questão do direito envolve, inelutavelmente, a condição democrática, valor assumido pelas sociedades contemporâneas em processos históricos de luta e conquista da igualdade entre os seres humanos. No campo da educação, o direito e o exercício democrático têm sido permanentes temas em disputa. Especificamente na educação de jovens e adultos (EJA), a história não só registra os movimentos de negação e de exclusão que atingem esses sujeitos, mas se produz a partir de um direito conspurcado muito antes, durante a infância, esta negada como tempo escolar e como tempo de ser criança a milhões de brasileiros.

Tal fato tem desdobramentos importantes e complexos que interferem diretamente na vida dos educandos jovens e adultos, pois, segundo Meksenas (2002), o modo como as políticas públicas foram construídas é um recurso do Estado capitalista para manter o *status quo*, sem que interfira na estrutura desigual da sociedade, oferecendo o mínimo possível para a conformação e conciliação dos interesses das classes.

Os gestores municipais, quando indagados sobre a educação ser um direito, citam a Constituição, afirmam com veemência que é um dever do Estado. Contudo, demonstram apenas que o direito à educação se dá no acesso a ela, deixando de fora os aspectos socioeconômicos e culturais que envolvem os educandos e interferem na qualidade desse acesso. Abaixo, algumas falas que atestam a postura dos gestores públicos:

Sim, primeiro porque é um direito constitucional. É um dever do Estado estar oferecendo uma educação pública e de qualidade. Então a gente prioriza que desde os primeiros meses de vida... Nós temos duas creches na Chatuba que são para alunos mais novos e também temos em nossa rede turmas para alunos jovens e adultos. Também procuramos ao máximo universalizar esse acesso, principalmente na educação dos anos iniciais que vai até a 4ª série. (CHEFE DE GABINETE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MESQUITA).

Sim. Sem ela a cidadania fica prejudicada. (EQUIPE DE EDUCAÇÃO INFANTO-JUVENIL (EEIJ) DE DUQUE DE CAXIAS).

Nossa. Um direito de todos e dever do Estado, na mesma ordem, né? Eu gosto de falar que nós temos direito a muita coisa, mas a educação é um direito fundamental de cada cidadão. Minha vida toda foi dedicada à educação nesta ótica, é um direito e um direito você tem que exercê-lo plenamente. Cobrar, entendeu? (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO NITERÓI).

Constitucional. Um direito de todo cidadão. (CHEFE DE GABINETE DO ENSINO FUNDAMENTAL DE BELFORD ROXO).

Não, a educação é um dever do Estado. (SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO DE SÃO JOÃO DE MERITI).

Percebe-se, pois, que os gestores estão harmônicos de que o direito à educação se dá no acesso à escola e na abundância de vagas, sem se preocupar, no entanto, com os fatores que garantem o real acesso à educação, ficando explícita a dominação das políticas neoliberais impostas que submetem o Brasil à lógica capitalista, pois

[...] embora as escolas possam contribuir para a construção de uma nova hegemonia, o que existe hoje é uma educação de massas, ou seja, uma educação que ajuda a conformar os cidadãos para um fazer, um sentir e um agir que mantenham as relações sociais vigentes (HELFREICH, 2007, p. 44).

Atrelem-se a isso as entrevistas realizadas com diversos atores⁷ da área da educação e que revelam a relação fragilizada entre as legislações nacionais e a efetivação delas nos territórios municipais.

Fica claro, através do exercício profissional, principalmente dos atores em questão, que a legislação não considera as especificidades socioeconômicos e culturais dos territórios.

7 Professores, coordenadores e diretores.

Por exemplo, as aulas às sextas-feiras, a frequência despenca, por quê? Porque o aluno é um trabalhador e se é mulher e trabalha no salão, ela fala que é o dia que dá mais movimento, outra fala que é dia de dar faxina na casa da patroa. Chega um aluno até você e diz que está indo embora porque não aguenta de sono, porque todas as sextas-feiras ele acorda às 4 da manhã, não tem como segurar um aluno nesse estado até as 22 horas! (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA EJA DA EM GOVERNADOR LEONEL BRIZOLA, EM MESQUITA⁸).

O chefe de gabinete de Mesquita, ao ser indagado sobre a capacidade de as políticas educacionais garantirem o direito à educação, responde: “Eu acredito que sim! A gente, de certa forma, atinge esse direito à educação! A gente ainda não está 100%, mas em vista do que era, a gente avançou muito!”. O não alcance citado pelo gestor possui desdobramentos graves, considerando que a educação como direito garantido está na Constituição de 1988. Décadas depois, a efetivação do direito à educação nos municípios ainda ocorre de maneira precária, pois, mesmo com o número expressivo de unidades escolares, a qualidade do acesso ao ensino e a garantia de permanência dos sujeitos no espaço escolar deixam a desejar. Nesse sentido, destaca-se que

[...]Embora os direitos educativos formais da população jovem e adulta tenham se alargado no período de redemocratização da sociedade e do Estado brasileiros, posterior a 1985 (CURY, 2000), as políticas educacionais para esse grupo social se situaram no âmbito do que Martins (1997) classificou como processos de inclusão precária e marginal, território particularmente vulnerável à redefinição dos papéis do Estado e das organizações sociais, das fronteiras entre a responsabilidade pública e privada, entre as políticas sociais compensatórias e a filantropia, movimentos estes que informam o comportamento dos agentes públicos governamentais e não-governamentais na formação das políticas públicas do período recente (ANDRADE; PAIVA, 2004, p. 1).

Diante da comprovação de que a legislação da educação nacional não atende às especificidades do território, fica evidente que o direito à educação não é efetivado nos espaços populares.

Desse modo, a garantia não se dá somente na abundância de vagas nem no acesso facilitado às unidades escolares, mas se efetiva levando em conta as condições socioeconômicas e culturais dos territórios:

A escola sozinha não consegue dar conta disso, desse lado social, porque as crianças vêm para a escola com sarnas, piolhos, entre outras coisas. O nosso horário de merenda é das 18:40 às 19:00, mas nós esticamos porque os alunos que trabalham no Centro do Rio não conseguem chegar a tempo. Mas a gente pede para assinar um papel, para não virar bagunça, mas quando a gente pede uma declaração do emprego, aí eles falam que não tem como porque não tem carteira assinada. Quando o aluno passa mal, a gente liga para 192, mas nem sempre eles vêm. Então a gente coloca uma testemunha dentro do nosso próprio carro e leva para o hospital. (COORDENADORA PEDAGÓGICA DA EJA DA EM GOVERNADOR LEONEL BRIZOLA, EM MESQUITA).

Outra questão identificada na área de EJA está relacionada à estrutura didático-pedagógica e curricular, que desconsidera o contexto socioeconômico dos estudantes da referida modalidade de ensino. Mas isso é algo que não ganha notoriedade nem respaldo na LDB nº 9.394/96, como afirma a coordenadora pedagógica do EJA de Mesquita:

Vejo a EJA como um direito mesmo do aluno e que tem que ampliar, só que nisto, na EJA, a LDB falou pouquíssimo. Fala-se tanto em Darcy Ribeiro, sociólogo, antropólogo, falava tanto de educação e quando pega a LDB não se amarra, deixa muito aberto, e se coloca como uma modalidade de EF [Ensino Fundamental]. Quer ver uma grande dificuldade que temos na EJA? Na nossa realidade, nós temos que cumprir 200 dias letivos porque a EJA é modalidade do EF, só que, quando chega em dezembro, é comum todo mundo arrumar um emprego extra por causa do Natal, só que as nossas aulas acabam em 19 de dezembro. Ele não deu abertura para a especificidade desse público, por mais que a gente fale em um monte de coisas, por mais que nós estejamos voltados para EJA, as situações que você esbarra e

8 Para conservar a identidade da instituição, utilizamos, aqui, um nome fictício, embora, sua divulgação foi autorizada no Projeto Observatório de Favelas.

que não tem como resolver por causa da legislação que não atende a especificidades. (SUELI PAZ⁹ – COORDENADORA PEDAGÓGICA DA EJA DA EM GOVERNADOR LEONEL BRIZOLA, EM MESQUITA).

Como categorias tão caras à Geografia, o local e o global precisam ser considerados para haver a efetivação do direito à educação, fazendo-se necessária a interlocução entre diversas áreas do conhecimento – Geografia, Antropologia, História, Pedagogia, entre outras – para que cada especificidade dos territórios seja levada em conta. Essas categorias podem engrossar ainda mais as questões, se for levado em conta o trânsito dos profissionais da educação. Neste caso, os desdobramentos se dão no âmbito da identidade, que, na região metropolitana, se torna uma questão delicada pelo fato de os professores serem de determinado município, mas trabalharem em outro.

Isso faz com que a relação deles com a comunidade onde trabalham não seja efetivada, criando assim um impasse, ou seja, o profissional vai ao seu local de trabalho e cumpre a sua carga horária, mas não produz nenhum vínculo duradouro com o território, o que se agrava ainda mais em se tratando de espaços populares, que são marcados pelos estigmas e estereótipos construídos socialmente, os quais muitos professores reproduzem. A reprodução dos estigmas e o não pertencimento territorial do profissional faz com que sua prática pedagógica em sala de aula seja desassociada do contexto socioeconômico e cultural dos educandos, o que muitas vezes implica numa acentuada evasão.

Se há leis que garantem o direito à educação, e se desfruta-se de largo acesso às escolas e um número considerável de vagas, demonstrando assim que a escola é uma instituição importante para nossa sociedade, por que não há reflexão acerca de qual tipo de escola o Estado está oferecendo e até que ponto ela forma sujeitos emancipados, a fim de criar uma força contra-hegemônica em relação ao sistema? Essa não é, afinal, a função da escola?

[...] Gramsci, compreendendo a importância da educação escolar na organização da cultura das sociedades modernas, entendia a escola como um instrumento de transformação, de formação de intelectuais. Defendia a existência de uma escola unitária e criadora, que possibilitasse ao indivíduo se tornar autônomo, capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. Pensava em uma escola que pudesse unir teoria e prática, ou seja, articular um programa que possibilitasse às pessoas compreender o mundo e intervir no mesmo. (HELFFREICH, 2007, p.45).

Ao lançar um olhar sobre as políticas públicas no Brasil, verifica-se que, desde os seus primórdios, elas não são pensadas para o bem-estar da sua população, e essa situação perdura até os dias atuais. Hoje, o Estado, sob a óptica do neoliberalismo, responsabiliza o indivíduo pelo seu insucesso: no caso da educação, os deveres públicos de oferta de ensino de qualidade esquivam-se da realidade social da população, responsabilizando os sujeitos pelo abandono a que são submetidos. Percebe-se, portanto, que, além do descumprimento da Constituição Federal de 1988, não aplicada, sobretudo, nos espaços populares, é ferida também a junção dos Direitos Humanos, construída em consequência das barbáries advindas das duas grandes guerras mundiais a fim de evitar a repetição desses trágicos e nefastos episódios da humanidade.

[...] Os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas (BOBBIO, 1992, p. 5).

Desse modo, abordamos as legislações que legitimam os direitos humanos, propondo “a busca das articulações que explicam os nexos e significados do real e levam à construção de totalidades sociais” (CIAVATTA, 2001, p. 132), relativas, especificamente, ao nosso objeto de estudo.

Fundamentados nessa reconstrução histórica das legislações e de suas análises, apesar do avanço da educação como um direito, podemos, mais uma vez, afirmar que não há garantia efetiva dessa determinação:

Apesar de a Constituição de 1988 trazer avanço nesse campo, ao reintroduzir o direito de todos ao ensino fundamental independente da idade — o que não ocorria desde 1934 — o preceito da lei máxima, no entanto, não se fez prática para a extensa maioria de cidadãos não-alfabetizados e/ou não-escolarizados. A ideia de não se ter feito prática associa-se à forma como o governo federal, de 1988 para

9 O nome da coordenadora, também tem caráter fictício, no intuito de zelar por sua identidade, embora, esta tenha autorizado sua divulgação no Projeto no Observatório de Favela.

cá, trata a educação de jovens e adultos: extinção da Fundação Educar, em 1990, e com ela o que havia de política organizada em torno da EJA; constituição de um Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC, nascido morto; oito anos de governo Fernando Henrique, de política centralizadora do MEC, consoante com o receituário neoliberal para a América Latina, com lógica econômica priorizando quase exclusivamente o acesso ao ensino fundamental de crianças, em tempos de ‘escassez’, por excesso de regulação externa dos recursos. O reconhecimento pela quase universalização desse nível de ensino, entretanto, expunha, ao final do segundo mandato de FHC, o equívoco de uma política estreita que de um lado alargara amplamente o acesso, mas não conseguira, porque para além do possível da escola, garantir a permanência dos alunos nem conseguir seu sucesso, ou seja, o aprender a ler autonomamente, como leitores críticos e criativos, nem a escrever, como autores de seu próprio discurso. A opção por alguns sujeitos de direito confrontava-se com o texto constitucional, mantendo-se à margem os silenciados analfabetos e subescolarizados jovens e adultos (ANDRADE; PAIVA, 2004, p. 2-3).

Mesmo que haja um esforço para além da Constituição, a educação de jovens e adultos trabalhadores como um direito humano universal ainda não é garantida.
O fato é também atestado por Paiva (2006, p.531-532):

[...] a educação como direito humano, continuamente reafirmada, ganha força nas últimas décadas, mais no sentido das enunciações do que como o direito é resguardado pelas políticas públicas, princípio indiscutível na EJA. Se o poder econômico tem sido o fazedor de políticas educacionais, nos tempos de globalização, afetando diuturnamente organizações e prioridades dos sistemas públicos e regulando elementos integradores, a partir do custo-aluno/ano, no trato da EJA a questão tem sido mais complexa, no marco do direito. Dados quantitativos de população e de escolaridade não deixam dúvidas sobre o não-cumprimento do direito, e nenhuma garantia jurídico-legal tem sido suficiente para alterar a sistemática ruptura com o dever da oferta, por parte dos poderes públicos, organicamente, nos sistemas de ensino. A proclamação de direitos se faz em textos legais, programas, projetos, pareceres, documentos, ou seja, não falta letra, nem da lei nem de outros usos da cultura escrita, para que o direito se faça prática, mas falta alterar o contexto fortemente desigual, produtor de exclusões, já o mundo em que o direito é reivindicado rege-se pela ideologia do capital, para o qual a desigualdade é fundamento, e não a equidade.

É impossível, portanto, realizar um trabalho com resultados positivos na área da educação sem antes conhecer bem o território onde estão inseridos os alunos. Quais são as demandas desse território ao qual o aluno pertence? Por que os alunos necessitam aprender determinados conteúdos para problematizar o cotidiano vivenciado no seu território? Logo, é insuficiente pensar no contexto dos educandos somente no momento do exercício, da prática pedagógica dentro de sala de aula. É preciso pensá-lo também no instante das formulações de leis que regem a educação. Não resta dúvida, após essa pesquisa, da intenção do Estado ao alimentar essa situação.

5 Conclusão

Neste artigo, abordamos a educação dos jovens e adultos trabalhadores no Brasil contemporâneo a partir da análise da referida modalidade de ensino como um direito humano. No bojo dessa discussão, situamos a Política Pública de EJA nos territórios dos espaços populares, como nosso objeto central de análise, e seu processo, ainda em consolidação, na luta pela construção do reconhecimento de sua especificidade.

Partindo da constatação de que a EJA é um direito humano e também constitucional brasileiro, tratamos de reconstruir como se deu historicamente esse direito no âmbito internacional, e, mais especificamente, no federal, estadual e municipal, articulando as determinações mais gerais à singularidade do contexto brasileiro. O objetivo central dessa pesquisa foi o de elucidar e analisar as contradições inerentes à legislação e à sua efetivação, que vão além do simples acesso de jovens e adultos trabalhadores às salas de aula – a garantia da permanência desse público precisa levar em conta as singularidades políticas, sociais, culturais e territoriais que envolvem os referidos sujeitos.

Seguindo as reflexões sobre concepções e análises de políticas públicas pelo viés marxista, bem como as suas metodologias, observa-se que algumas teorias se confirmam: a educação de jovens e adultos, como vem sendo hoje ofertada, é excludente e, para não ser radical, raramente é construtora de

cidadãos críticos. Ao contrário, é uma forma bastante eficaz para manter o poder da burguesia e respaldada por políticas públicas, logo está legitimada pelo Estado – isto é, um Estado a favor do poder hegemônico que impede a emancipação da classe trabalhadora.

A abertura política pela qual o Brasil passa, e a retomada do processo democrático, se reflete em várias áreas da vida do cidadão, e chega até as menores instâncias político-administrativas, porém, isso não é garantia de democracia. As instituições escolares, por exemplo, têm uma grande quantidade de vagas, no entanto, essas vagas acabam ficando ociosas: verifica-se um número de evasão escolar cada vez maior, por causa do modelo excludente de ensino.

A partir da constatação de que o espaço é dinâmico e está em constantes mutações, o valor atribuído à determinada porção do espaço é feito pela sociedade, que pode ou não o transformar. A formulação de políticas públicas, como vem sendo construída, já impõe determinados valores ao espaço popular a fim de manter o *status quo*. A EJA, funcionando nesses espaços, não foge à regra, já que essas políticas não são pensadas levando em conta a heterogeneidade de cada território.

Diante disso, faz-se necessário governar por meio das diferenças, ou seja, das particularidades de cada território. Conhecer essas diferenças é fundamental para a redução dos desequilíbrios e conseqüente redução das desigualdades socioterritoriais, assim, os indivíduos dos espaços populares passam de objetos a sujeitos da sua própria história. Afinal, o fenômeno urbano e suas questões sociais não podem estar alheios às demandas dos diferentes territórios que compõem a cidade – neste caso, a Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Desconsiderar essa diversidade é subalternizar a cidadania dos jovens e adultos trabalhadores.

Finalmente, a ênfase deste trabalho recai sobre algumas elucidações a respeito das legislações que em seus escopos trazem a garantia do direito à educação, porém não efetivam o que afirmam. Criam assim um “pseudodireito” que fica somente no plano legislativo, e, portanto, no plano abstrato, fazendo com que sua não concretização tenha desdobramentos severos e excludentes ao negar um direito básico de todo ser humano: a educação.

Referências

ANDRADE, Eliane Ribeiro; PAIVA, Jane. Políticas públicas de direito à educação de jovens e adultos no RJ: estudos da região metropolitana. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED SOCIEDADE, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO: QUAL UNIVERSIDADE?, 27., 2004, Caxambu/MG. **Anais [...]**. 2004. p. 1-18. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt18/t186.pdf>. Acesso em: 18 out. 2019.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. *In*: GOMES, Nilma Lino (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 111-130.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANNETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino Gomes (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, pp. 19-50.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 4. reimpressão. Rio de Janeiro: Campus, 1992. 217 p.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 20 de dezembro de 1996, nº 9.394/96. Apresentação por Carlos Roberto Jamil Cury. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 176 p.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed. Rio de Janeiro; Petrópolis: Vozes, 2001. p. 121-144.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GADOTTI, Moacir. Educação de adultos como direito humano. **Revista EJA em Debate**, Florianópolis, SC, v. 2, n. 2. p. 12-29, jul. 2013.

HELFREICH, Francine. Famílias de classes populares e a escola: caminhos para a garantia de direitos e possibilidades de participação. *In*: SILVEIRA, Maria Lídia Souza da (org.). **Educação Popular e Leituras de Mundo**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007, v. 01, p. 43-54.

IRELAND, Timothy Denis. Vinte anos de Educação para Todos (1990-2009): um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n.82, p. 43-57, nov. 2009.

IRELAND, Timothy Denis. Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, BA, v. 1, p. 14-28, dez. 2013.

MEKSENAS, Paulo. **Cidadania, Poder e Comunicação**. São Paulo: Cortez, 2002. 237 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. 109 p.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 519-566, set./dez. 2006.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (org.). **Educação de jovens e adultos: memória contemporânea, 1996-2004**. Brasília: UNESCO, MEC, 2004, 209 p.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo. Razão e emoção**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2002. 259 p.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. 1990. Disponível em: <http://dhnet.org.br/direitos/sip/oneducar/todos.htm>. Acesso em: 05 out. 2019.

UNESCO. Conferência Internacional de Educação de Adultos (V: 1997, Hamburgo, Alemanha). **Declaração de Hamburgo, Agenda para o Futuro**. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

UNESCO. **Educação e aprendizagem para todos: olhares dos cinco continentes**. Brasília: Unesco/MEC, 2009.

UNESCO. **UNESCO: 758 milhões de adultos não sabem ler nem escrever frases simples**. 16 fev. 2017. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/75776-unesco-758-milhoes-de-adultos-nao-sabem-ler-nem-escrever-frases-simples>. Acesso: 05 out. 2019

VENTURA, Jaqueline. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: CIAVATTA, Maria; TIRIBA, Lia (org.). **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Liber Livro; EdUFF, 2011. p. 57-97.

VENTURA, Jaqueline. As relações entre os sentidos do trabalho e a educação de jovens e adultos trabalhadores. In: SERRA, Ênio; MOURA, Ana Paula (org.). **Educação de Jovens e Adultos em Debate**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017, v. 1, p. 143-164.

O vale-lanche como uma proposta adicional de alimentação escolar: em busca da permanência e êxito estudantis na PROEJA da IFSC (campus Chapecó)

Meal allowance as an additional proposal of school feeding: in search of students' permanence and success in PROEJA at IFSC (Chapecó campus)

El "vale merienda" como una propuesta adicional de alimentación escolar: en busca de la permanencia y éxito estudiantil en el PROEJA del IFSC (campus Chapecó)

Ivelã Pereira

*Doutora em Linguística (UFSC)
IFSC (campus Chapecó)*

E-mail: ivela.pereira@ifsc.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7840-0678>

Shaian José Anghinoni

*Aluno do ensino médio integrado em Informática (campus Chapecó)
IFSC (campus Chapecó)*

E-mail: shaian.anghinoni@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8375-7735>

RESUMO

Esta pesquisa objetivou verificar se a implantação de um projeto com foco na alimentação escolar possibilitou a permanência e êxito dos alunos do PROEJA no IFSC – *campus* Chapecó. Basicamente, o projeto consistiu na distribuição de “vales-lanches” aos alunos com vulnerabilidade econômica e social. Assim, os estudantes puderam ter mais uma oportunidade de alimentação, para além do lanche oferecido pela escola. Tratou-se de uma pesquisa de caráter quantitativo-qualitativo, uma vez que mensuramos as respostas dos alunos a questões gerais

quantitativamente, mas também consideramos qualitativamente suas respostas individuais na última parte do questionário que lhes abria a possibilidade de tecer comentários a respeito da implantação do vale-lanche e seus efeitos. Para tanto, foi selecionado o público-alvo do PROEJA (por conta de seu histórico de maior vulnerabilidade social), e foram distribuídos questionários a tais alunos, seguindo os princípios éticos de uma pesquisa acadêmica (com uso de TLCE e outros procedimentos). Os resultados da pesquisa revelaram que a implantação do projeto melhorou consideravelmente a vida dos alunos que se utilizaram do vale-lanche, uma vez que os estudantes revelaram ter dificuldades para se alimentar no intervalo entre o trabalho e a escola, afirmando que a alimentação adicional recebida no colégio acabava por facilitar sua rotina de alimentação e lhe possibilitar maior êxito. Muitos solicitaram que o projeto permanecesse, pois perceberam os seus benefícios no que concerne à sua relação com a escola. A partir disso, defendemos que a implementação de políticas públicas no que se refere à alimentação em ambiente escolar são estritamente necessárias para a permanência e êxito de alunos que apresentam vulnerabilidade social.

Palavras-chave: Alimentação escolar. Educação de jovens adultos. Políticas públicas. Permanência e êxito estudantil.

ABSTRACT

The objective of this research was to verify whether the implementation of a project with focus on school feeding contributed to the permanence and success of the PROEJA students at IFSC – *campus* Chapecó. Basically, the project consisted of the distribution of “meal allowances” to the students with social and economic vulnerability so that the students could have another feeding opportunity, beyond the meal provided by the school. Regarding the methodology adopted, this research is quantitative-qualitative in nature once we measured students’ responses to general questions through percentages and also considered their individuals responses in the last part of the questionnaire that gave them the possibility to make comments about the implementation of the “meal allowance” and its effects. Participants were PROEJA students (because of their historic higher social vulnerability) and questionnaires were applied to them, following the ethical principles of an academic research (using the TLCE and other procedures). The research results reveal that the implementation of the project improved considerably the life of students who use the “meal allowance” once they revealed to have difficulties of having a snack in the break between work and school, stating that the additional food received at the school ended up facilitating their feeding routine and enabling them to be more successful. Many students requested the permanence of this project because they noticed the benefits to what regards their relation to the school. Based on that, we argue that the implementation of public policies with regard to food in the school environment is strictly necessary for the permanence and success of students who are socially vulnerable.

Keywords: School feeding. Youth and Adults Education. Public Policy. Permanence and student success.

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo verificar si la implementación de un proyecto centrado en la alimentación escolar posibilitó la permanencia y éxito de los alumnos del PROEJA en el IFSC - *campus* Chapecó. Básicamente, el proyecto consistió en la distribución del “vale merienda” a estudiantes con vulnerabilidad económica y social. De esta forma, los alumnos tuvieron la oportunidad de hacer otra alimentación, además de la ofrecida por la escuela. Fue una investigación cuantitativa-cualitativa, ya que mesuramos de forma cuantitativa las respuestas de los estudiantes a preguntas generales, pero también consideramos de forma cualitativa sus respuestas individuales en la última parte del cuestionario que les abrió la posibilidad de comentar sobre la implementación del “vale merienda” y sus efectos. Para ello, se seleccionó específicamente al público del PROEJA (por su historial de mayor vulnerabilidad social), y se distribuyeron cuestionarios a dichos estudiantes, siguiendo los principios éticos de la investigación académica (utilizando TLCE y otros procedimientos). Los resultados de la investigación revelaron que la implementación del proyecto mejoró considerablemente la vida de los estudiantes que utilizaron el “vale merienda”, ya que los estudiantes revelaron que tenían dificultades para comer en el intervalo entre el trabajo y la escuela, indicando que la comida adicional recibida en la escuela terminó facilitando su rutina de alimentación y permitiéndole tener más éxito. Muchos solicitaron que el proyecto se mantuviera, ya que se dieron cuenta de sus beneficios en lo que concierne a su relación con la escuela. A partir de esto, defendemos que la implementación de políticas públicas en materia de alimentación en el ámbito escolar son estrictamente necesarias para la permanencia y éxito de los estudiantes en situación de vulnerabilidad social.

Palabras clave: Alimentación escolar. Educación de jóvenes adultos. Políticas públicas. Permanencia y éxito estudantil.

1 Introdução

O tema deste artigo diz respeito ao papel da alimentação escolar na permanência e êxito dos estudantes do PROEJA (modalidade de ensino para jovens e adultos) a partir da implementação de uma proposta adicional de alimentação (para além do lanche já oferecido pela escola no intervalos das aulas): a distribuição de vales-lanches.

O problema de pesquisa constituiu-se com base na seguinte questão norteadora: a implementação do vale-lanche contribui para a permanência e êxito de estudantes em situação de vulnerabilidade social no IFSC (*campus* Chapecó)?

Desse modo, o objetivo geral consistiu em mapear as opiniões dos alunos a respeito do benefício do vale-lanche, para, a partir das reflexões traçadas, propiciar um aprimoramento no modo como se disponibiliza a alimentação escolar no IFSC. Nossa hipótese era de que os educandos responderiam de maneira positiva a essa proposta de alimentação extra, pois muitos relatam sair do trabalho e irem diretamente para a escola, sem tempo ou condição econômica de se alimentarem antes das aulas.

Já os objetivos específicos foram: **(i)** perceber se os alunos têm conseguido usufruir do vale-lanche com frequência; **(ii)** investigar de que maneira a disponibilização de vales-lanches interferiu na vida dos educandos a partir do momento da implantação do benefício – de 2018 a 2019 (período pré-pandêmico) –, de modo a perceber se a alimentação adicional lhes propiciou permanência e êxito no ambiente escolar; e, por fim; **(iii)** levantar depoimentos dos estudantes a respeito dessa ação dentro da instituição de ensino, com vistas à verificação de possíveis falhas, visando a melhorias em relação a tal proposta.

Com isso no horizonte, a pesquisa¹ foi efetuada no Instituto Federal de Santa Catarina (*campus* Chapecó), mais especificamente no curso de ensino médio integrado ao técnico em Eletromecânica. Decidimos focar em tal curso para desenvolver nosso projeto de pesquisa, considerando as questões sociais e econômicas imbricadas na modalidade de ensino de jovens e adultos, uma vez que se trata do público com maior vulnerabilidade social dentro do *campus*.

Assim, a partir dos resultados obtidos mediante o estudo feito no IFSC, esta investigação traz contribuições para os estudos no que se refere às políticas públicas de acesso à alimentação dentro das instituições de ensino, levando em consideração a visão e experiência de seus educandos.

Mostra-se relevante a pesquisa pelo fato de trazer resultados inéditos em relação à proposta de implementação de vale-lanches no IFSC (*campus* Chapecó), ocorrida no ano de 2019, e também em virtude de serem escassos, ainda, os estudos sobre o papel da alimentação escolar (sobretudo no que tange aos institutos federais de educação no Brasil).

Nesse sentido, consideramos o levantamento bibliográfico de Santos (2017), indicando que, ao pesquisar sobre alimentação escolar, explica que “[...] foi observado um número reduzido de publicações referentes ao tema a ser explorado, a maior parte desses artigos selecionados são de origem internacional, expondo déficit de publicações nacionais” (SANTOS, 2017, p. 4).

Além disso, Santos (2007, p. 27) afirma que:

A partir dos resultados encontrados, foi observado que a quantidade de estudos de intervenção com a EAN na escola ainda é pouco expressiva. A maior parte dos estudos foi desenvolvida no exterior, um artigo teve abrangência nacional dos Estados Unidos, um artigo em Nova Iorque (NY), um artigo em Pasadena (Califórnia), um artigo em Logan (UT), um artigo em País de Gales (UE), um artigo no Hidalgo (México), representando 54,5% dos artigos encontrados na pesquisa. Os estudos nacionais foram um em Porto Alegre (RS), um em Florianópolis (SC), dois em Niterói (RJ) e um em Salvador (BH), representando um percentual de 45,5 % das publicações incluídas no estudo.

Tendo em vista a delimitação do tema, os objetivos de pesquisa e a contribuição da pesquisa para a sociedade já traçados nesta Introdução (1), este artigo está dividido nas seguintes seções: (2) referencial teórico, em que trazemos à vista alguns estudos sobre alimentação escolar no Brasil, as leis e direcionamentos nacionais acerca do tema, bem como uma contextualização sobre o *campus* onde a pesquisa foi efetuada; (3) metodologia de pesquisa, na qual apresentamos as perguntas do questionário aplicado aos alunos, detalhando o caráter quantitativo e qualitativo da investigação; (4), descrição e

1 O projeto de pesquisa, com título “O papel da alimentação escolar na permanência e êxito dos estudantes do IFSC (câmpus Chapecó)” foi financiado pelo edital nº 23/2018 do PROPP/DAE, no âmbito do Instituto Federal de Santa Catarina. Agradecemos aos professores que iniciaram a pesquisa, aos alunos bolsistas que trabalharam no decorrer do projeto e também aos alunos que aceitaram responder aos questionários.

análise dos dados, momento no qual trazemos à vista os resultados e a análise dos dados; e, por fim, (5), as considerações finais, em que retomamos o objetivo geral (e sua respectiva hipótese), assim como os objetivos específicos, apontando possíveis encaminhamentos futuros.

2 Referencial teórico

Não obstante a questão da alimentação escolar ainda seja um tema pouco tratado em estudos acadêmicos, com vistas a uma melhor compreensão das políticas públicas relativas a tal temática, fazemos uma descrição teórica de como isso sido tratado no Brasil, em Santa Catarina, nos institutos federais e, mais especificamente, no IFSC do *campus* Chapecó.

Embasamo-nos na visão de Santos (2017, p. 4) de que “a alimentação humana é um ato social que faz parte do cotidiano mundial e durante o período escolar é um dos fatores ambientais mais importantes relacionados ao crescimento e desenvolvimento e promoção da saúde [...]”.

Também partimos de uma visão freiriana de que “ensinar exige bom senso” e “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (FREIRE, 1996, p. 30), a alimentação escolar deve ser vista como prioridade em ambientes escolares nos quais os alunos apresentem situação de vulnerabilidade econômica e social.

O meu bom senso me diz, por exemplo, que é imoral afirmar que a fome e a miséria a que se acham expostos milhões de brasileiras e de brasileiros são uma fatalidade em face de que só há uma coisa a fazer: esperar pacientemente que a realidade mude. O meu bom senso diz que isso é imoral e exige de minha rigorosidade científica a afirmação de que é possível mudar com a disciplina da gulodice da minoria insaciável. (FREIRE, 1996, p. 26).

Nesse contexto de dificuldades, a fome e a pobreza são fatores a mais para o problema da evasão escolar, cabendo às instituições de ensino pensarem estratégias de permanência e êxito aos seus alunos nessas condições, em vista da mudança de tal realidade. Em muitos casos, o ambiente escolar é o lugar onde os alunos conseguem encontrar a alimentação adequada que suas condições financeiras não podem oferecer.

A questão da evasão escolar é preocupante, e os índices interferem diretamente nas instituições de ensino. Altas taxas de abandono escolar podem revelar ineficiência na educação e no amparo social dos educandos, mas as causas do abandono são analisadas profundamente, observamos que envolve uma série de questões, principalmente sociológicas.

Além do abandono escolar, segundo Santos (2017, p. 19): “uma alimentação escolar adequada e equilibrada busca complementar as necessidades de nutrientes que o organismo precisa para ter uma boa condição de saúde”, e alunos saudáveis costumam apresentar um melhor rendimento escolar em comparação a alunos que se encontram doentes.

A alimentação escolar colabora para o desenvolvimento dos educandos em vários aspectos, desde psíquicos a sociais (ISSA et al., 2014). Logo, uma boa alimentação gera bons resultados ao se tratar de desenvolvimento acadêmico coletivo e/ou individual.

Em vista desses apontamentos, argumentamos que a alimentação escolar de qualidade é essencial para que os alunos consigam permanecer no ambiente escolar e finalizar sua formação acadêmica, além de proporcionar maior êxito em relação à sua disposição para estudar e os consequentes resultados avaliativos. Trata-se, pois, de um fator que se encontra significativamente aliado à questão da permanência e êxito estudantis.

Essa constatação se reflete nas políticas públicas brasileiras que visam ao aprimoramento deste aspecto presente na realidade escolar. Por isso, fazemos um breve retrospecto dessas políticas implementadas no país, no estado de Santa Catarina, trazendo, por fim, a realidade do IFSC no município de Chapecó, onde esta pesquisa foi realizada.

2.1 Políticas públicas de alimentação escolar no Brasil

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é um dos programas de política pública mais antigos que ainda vigoram, tendo seu início na década de 1940 e, desde então, tem beneficiado inúmeras crianças e adolescentes no Brasil, a partir de uma defesa da alimentação saudável e acessível aos seus beneficiários, valorizando também a agricultura local.

Atualmente, o PNAE é referência mundial quando trata-se de políticas de alimentação na educação, destacando que o Brasil ganha destaques nos fóruns internacionais desde 2005 por conta desse programa. (cf. SANTOS, 2017)

A respeito da história das políticas públicas sobre alimentação escolar no Brasil, observa-se que: ganharam força em meados da década de 40, ganhando força com a criação do Serviço de Alimentação da Previdência Social (SAPS), extinto mais tarde. O PNAE surge nessa mesma época, em consequência da Comissão Nacional de Alimentação (CNA), que tinha foco em estudar a desnutrição, e por conta disto foi desenvolvido o Programa Nacional de Merenda Escolar (1954), aprimorado para o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) que segue em vigência até os dias atuais. (cf. HAACK *et al.*, 2018).

Em relação aos objetivos dessa política pública de alimentação escolar no Brasil, Santos (2017, p. 9) afirma que: o PNAE foi criado em meados da década de 1950 “com a finalidade de garantir aos alunos a oferta no mínimo de uma refeição diária, durante o seu período de permanência na escola e atualmente propõe-se a suprir parcialmente, no mínimo de 30 a 70% das necessidades nutricionais dos escolares (BRASIL, 2013).”

Santos (2017, p. 39) também ressalta que:

As políticas públicas em alimentação e nutrição no Brasil para a promoção da saúde instituiu ações educativas em prol de novos hábitos alimentares e da saúde. O PNAE tem como meta abraçar todo território nacional com suas tendências teórico-metodológicas, como a EAN, sendo um programa não somente assistencialista para muitas crianças e adolescentes, mas também promotor do direito humano a alimentação adequada.

Depois de aproximadamente quatro décadas, a partir de 1994, essa realidade se altera, pois, de acordo com Kroth, Jeremia e Mussio (2019), o PNAE passa por modificações que impactam na descentralização dos recursos utilizados para a aquisição dos alimentos.

Surge, então, a Lei nº 11.947/2009, a qual prevê a aplicação de, no mínimo, 30% dos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para aquisição de alimentos cuja proveniência seja a agricultura familiar. Ou seja, houve um aprimoramento em tal política pública, de modo a contemplar também os agricultores familiares, que acabam por ser incentivados em sua produção devido à procura de alimentos pelas escolas, que seguem a lei estabelecida.

Considerando todos esses ganhos que a alimentação escolar no Brasil obteve nas últimas décadas, Santos (2017, p. 32) destaca que:

Atualmente, o Brasil é considerado como centro em excelência no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) desde o ano de 2005, e vem sendo estudado em diversos fóruns internacionais. Cada estudo tem seu panorama de programas, ações e atividades desenvolvidas com apoio direto ou indiretamente do governo. Com isso, alguns dos estudos foram realizados com base em programa de alimentação escolar do país ou localidade (Brasil, EUA, México e País de Gales). O único país onde não há programa de alimentação escolar é o México, onde os alunos consomem alimentos trazidos de casa.

Tendo por conhecimento que o Brasil é um exemplo no que se refere à alimentação escolar, passamos agora a tratar sobre os programas de alimentação escolar no estado onde nossa pesquisa foi realizada: o estado de Santa Catarina.

2.2 Políticas públicas de alimentação escolar em Santa Catarina, nos Institutos Federais de Educação e no IFSC

Com o movimento de descentralização do PNAE em direção aos estados e municípios e com uma visão aliando eficiência e eficácia dos Estados à participação popular, alternativas alimentares que se adequassem à cultura alimentar do local foram fomentadas e o Projeto expandiu-se abrangendo uma parcela ainda maior da população. (MACHADO, 2013)

Machado (2013) ainda afirma que, no ano de 2010, o PNAE atendeu 1.354.075 escolares da rede básica de educação no estado de Santa Catarina, beneficiando 5.629 escolas, com um orçamento de R\$88.277.779,20. Cabe ressaltar que 43% desse valor foram investidos com recursos próprios dos municípios.

Já quanto aos institutos federais, também são abrangidos pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar e recebem o respectivo valor relacionado à quantia de alunos devidamente matriculados na instituição, sendo que como citado anteriormente, 30% do valor é dedicado à agricultura familiar.

Além do desenvolvimento educacional e tecnológico, nos institutos federais, há uma ênfase no desenvolvimento socioeconômico do local, visando à qualificação das instituições como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino. (BRASIL, 2008).

Com foco regional, levando em conta a parceria das políticas públicas alimentares com a agricultura familiar, as instituições federais conseguem ter um grande impacto na agricultura local. Um exemplo disso

é o IFSC (*campus* Chapecó), que, em 2018, foi um dos cinco *campi* que participou da chamada pública para a compra dos alimentos provenientes de agricultores familiares

Tratamos mais sobre esse contexto específico da localidade de pesquisa na próxima seção, na qual contextualizamos sobre o município de Chapecó e descrevemos o processo de implantação do vale-lanche como uma estratégia de alimentação extra aos alunos do IFSC.

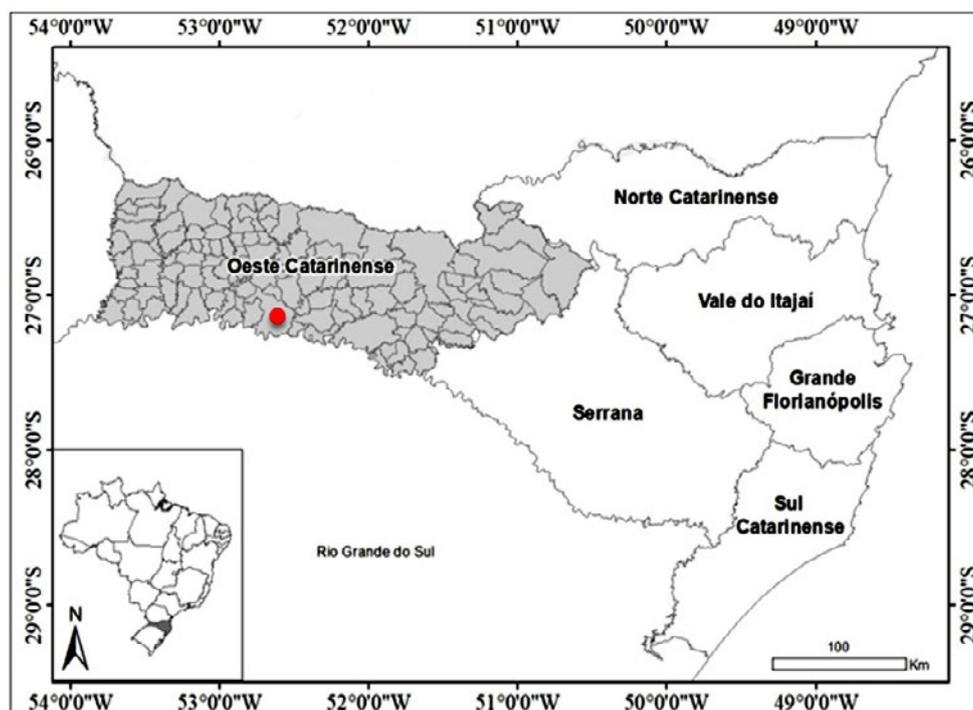
2.3 Implantação do vale-lanche no IFSC (*campus* Chapecó)

O Instituto Federal de Santa Catarina no *campus* de Chapecó está localizado na mesorregião do *Oeste Catarinense*, consistindo o município como o polo econômico, político e cultural do oeste do estado. Segundo informações do site do governo de Santa Catarina, é considerado também um polo agroindustrial do sul do Brasil

Sua população aproximada é de 183.530 habitantes, ocupando uma área 626,060 de quilômetros quadrados e apresentava, em 2010, um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de 0,790 (IDHM, 2010).

Além disso, tem destaque econômico na exportação de produtos alimentícios industrializados de natureza animal, sendo considerada a Capital Latino-Americana de Produção de Aves e Centro Brasileiro de Pesquisas Agropecuárias.

Figura 1 – Mapa das mesorregiões em SC – foco no *Oeste Catarinense* e Chapecó



Fonte: elaboração própria (2020)

Chapecó (demarcada pelo ponto vermelho) é um município de colonização majoritariamente italiana, mas também apresenta outras etnias, como a alemã e polonesa. Ademais, nos últimos anos, a cidade recebeu um contingente migratório significativo de haitianos, e isso repercutiu nas matrículas dos cursos do IFSC, tanto no ensino médio integrado, quanto nos cursos técnicos noturnos e na graduação.

Atualmente, o IFSC (*campus* Chapecó) apresenta os seguintes cursos: bacharelado em Engenharia de Controle de Automação (diurno), técnico subsequente em Mecânica (noturno), técnico subsequente em Eletroeletrônica (noturno), técnico subsequente em Segurança do Trabalho (noturno), ensino médio integrado com técnico em Informática (vespertino), ensino médio integrado com técnico em Eletromecânica (noturno – PROEJA). De modo geral, o público dos cursos técnicos noturnos é majoritariamente masculino, com exceção do curso técnico em Segurança do Trabalho, no qual há uma maior heterogeneidade.

Dentre os cursos citados, o PROEJA atualmente é o que mais tem alunos haitianos, os quais têm tentado construir sua vida no Brasil com suas famílias ou sozinhos. Alguns desses alunos, assim como alguns estudantes brasileiros da instituição, apresentam vulnerabilidade social e econômica.

Com isso, surgiu a ideia da implementação do vale-lanche como uma oportunidade extra de alimentação para os alunos, utilizando um recurso proveniente do governo destinado à alimentação, mas que não conseguia ser usado por falta de projetos e recursos em que pudesse ser aplicado. Buscou-se, a partir dele, efeitos positivos no aprimoramento do processo de aprendizagem dos alunos, que, estando bem alimentados, não apresentariam tanta dificuldade na concentração, facilitando o seu desenvolvimento acadêmico.

Esclarecemos que o vale-lanche foi implementado em todos os cursos técnicos noturnos, nos quais se constata uma maior vulnerabilidade socioeconômica, mas, nesta pesquisa, direcionamos nosso olhar aos alunos da modalidade de ensino médio voltado para jovens e adultos.

Tomamos essa decisão porque, foi constatado, com base em informações do serviço social da instituição, que os estudantes do PROEJA (integrado a Eletromecânica) são os que têm um Índice de Vulnerabilidade Social (IVS) maior que dos outros cursos, questão essa que diz respeito à renda dos estudantes, entre outros aspectos. Além disso, a maior parte dos estudantes do PROEJA são trabalhadores e vêm ao curso depois do trabalho, não tendo tempo suficiente para se alimentar antes das aulas, ponto importante que fundamentou a implantação do vale-lanche no *campus*.

Na próxima seção, trazemos maiores detalhamentos metodológicos sobre a pesquisa feita a respeito da implementação do vale-lanche, com base na experiência dos discentes.

3 Metodologia de pesquisa

Com foco na educação de jovens adultos e o impacto do vale-lanche na permanência e evasão, nossa pesquisa abrangeu todos os alunos integrantes dos módulos noturnos do curso de Eletromecânica – PROEJA, do Instituto Federal de Santa Catarina – *campus* Chapecó.

Utilizamos da metodologia quantitativa-qualitativa, ou seja, foi feita a coleta de dados em e depois uma análise e discussão, considerando-se as respostas qualitativamente e mensurando os dados quantitativamente.

Consideramos que se trate de uma *pesquisa de campo*, de viés *quantitativo-descritivo*, a partir de estudos de *verificação de hipóteses*, baseando-nos no que apontam Lakatos e Marconi (2003, p. 187), pois consiste em uma investigação de pesquisa empírica:

cuja principal finalidade é o delineamento ou análise das características de fatos ou fenômenos, a avaliação de programas, ou o isolamento de variáveis principais ou chave. Qualquer um desses estudos pode utilizar métodos formais, que se aproximam dos projetos experimentais, caracterizados pela precisão e controle estatísticos, com a finalidade de fornecer dados para a verificação de hipóteses. Todos eles empregam artifícios quantitativos tendo por objetivo a coleta sistemática de dados sobre populações, programas, ou amostras de populações e programas. Utilizam várias técnicas como entrevistas, questionários, formulários etc. e empregam procedimentos de amostragem.

A coleta de dados deu-se através de um questionário elaborado entre os participantes deste projeto, visando a direcionar as perguntas ao público-alvo, os alunos do PROEJA, mas sem direcioná-los a respostas específicas, deixando-as à livre interpretação. O questionário foi composto por 12 perguntas, dentre elas, perguntas objetivas e discursivas, abrangendo desde a idade a percepções sobre a mudança de aprendizagem depois da implementação do vale-lanche.

Os participantes também tiveram a oportunidade de escrever suas opiniões sobre a alimentação extra que lhes é ofertada e sobre seu processo de permanência no *campus*. Os questionários foram aplicados de turma em turma, em momentos de aula e com a autorização dos educadores em função no momento.

Os alunos foram orientados sobre as questões éticas envolvidas na pesquisa, convidados a assinar um “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” e receberam uma cópia deste documentos. Responderam aos questionários apenas os alunos que se sentiram à vontade para tanto e também houve alunos faltantes nos dias de aplicação do questionário, de modo que não foi possível captar respostas de todo o público do PROEJA, mas de uma parcela considerável. Foi explicado que até mesmo quem não fizesse usufruto do vale-lanche, mas quisesse responder o questionário, poderia fazê-lo.

Posteriormente, além de guardarmos os questionários respondidos e os termos assinados originais, ainda todos esses documentos foram fotografados e arquivados digitalmente, conforme previsto, a fim de se evitar a perda dos termos.

A respeito do questionário, foi composto em reuniões do projeto de pesquisa com os professores responsáveis e alunos, chegando-se às seguintes questões:

- 1) Qual é a sua idade? (Aberta)
- 2) Qual é o seu sexo? (Opções: *masculino, feminino, prefiro não informar*)
- 3) Você possui tempo hábil para fazer um lanche antes de vir para a aula no IFSC? (Marcar apenas uma opção: afirmativa ou negativa)
- 4) Com quem você mora? (Opções: *sozinho, com familiares, com amigos*)
- 5) Se não mora sozinho, alguma pessoa que mora com você prepara a sua alimentação? (Marcar apenas uma opção: afirmativa ou negativa). Se a pergunta assim for “sim”, quem?
- 6) Você faz uso do vale-lanche oferecido pelo IFSC? Se sim, você consegue obtê-lo todo dia? (Opções: afirmativa ou negativa). Se você não consegue obtê-lo todo dia, por que isso acontece?
- 7) O horário de entrega do vale-lanche estimula/interfere no seu horário de chegada no IFSC?
- 8) Em que horário você faz uso do vale-lanche? (Opções: *início da aula, intervalo, outros horários*). Se a resposta acima foi “outros horários”, quais?
- 9) Você acredita que a oferta da alimentação que não faz parte do vale-lanche (fruta/biscoito) interfere no horário que você retira o vale-lanche? (Resposta afirmativa ou negativa). Se sim, por quê?
- 10) Você já estudou no IFSC quando não era ofertado o vale lanche? (Resposta afirmativa ou negativa). Se sim, como você avalia o seu processo de permanência, frequência, aprendizagem e horário de chegada após o IFSC ter inserido o vale-lanche?
- 11) Você percebeu mudanças no seu processo de aprendizagem após a inclusão do vale lanche? (Resposta afirmativa ou negativa). Quais foram essas mudanças? Por quê?
- 12) Você deseja fazer mais algum comentário?

Foram obtidas respostas escritas à mão, que foram todas transcritas para documentos no *word* e *google forms*, para, posteriormente, serem construídos gráficos para uma análise mais metodológica e objetiva dos resultados. Assim, o projeto teve o cuidado de registrar os documentos mais importantes da pesquisa em várias possibilidades digitais, o que possibilitará ao IFSC um arquivamento mais confiável e duradouro das informações.

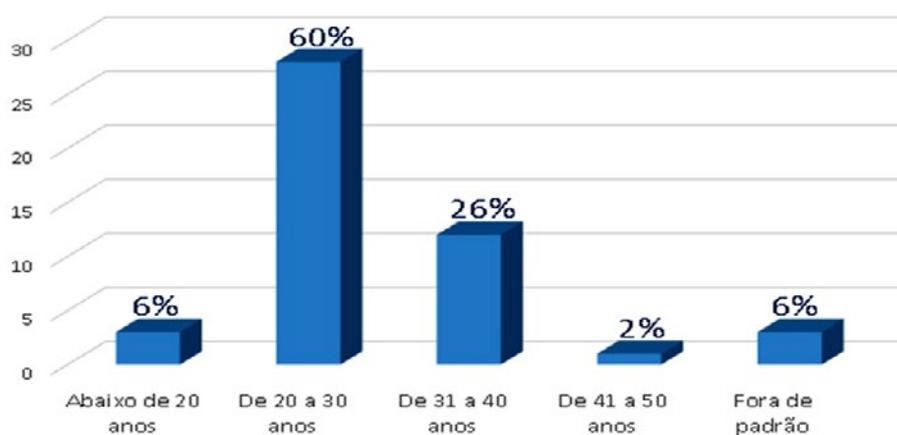
Estabelecidos os aspectos metodológicos, a próxima seção trata a respeito da descrição e análise dos resultados obtidos, a partir de um viés quantitativo e qualitativo.

4 Descrição e análise dos resultados

Para descrevermos os resultados, abordamos cada uma das questões elencadas no questionário, pela ordem estabelecida, dando-se ênfase às que julgamos mais pertinentes em relação aos objetivos específicos já explicitados na Introdução. Quanto à segunda questão (sobre sexo dos alunos), houve 100% de respostas com sexo masculino, o que demonstra, de fato, a particularidade desse curso do PROEJA no IFSC – *campus* Chapecó.

Já em relação à idade dos informantes, os resultados mostraram o seguinte:

Gráfico 1 – Qual é a sua idade?

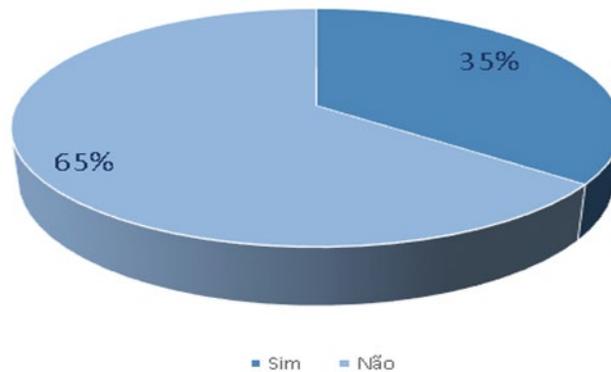


Fonte: elaboração própria (2020)

Como se pode observar pelo gráfico I, no qual se encontra a organização das respostas variadas (abertas) em faixas etárias, 60% dos estudantes que responderam à pesquisa têm entre 20 a 30 anos, e 26% deles entre 31 e 40 anos, o que constitui as duas faixas etárias mais significativas do PROEJA. De modo geral, essas faixas etárias intermediárias são as que estão mais inseridas no mercado de trabalho e, desse modo, apresentam maior dificuldade para encontrarem tempo de se alimentarem antes do início das aulas.

Isso pode ser confirmado pela próxima questão do questionário, que perguntava aos alunos sobre sua alimentação no período compreendido entre trabalho e escola.

Gráfico 2 – Você possui tempo hábil para fazer um lanche antes de vir para a aula no IFSC?



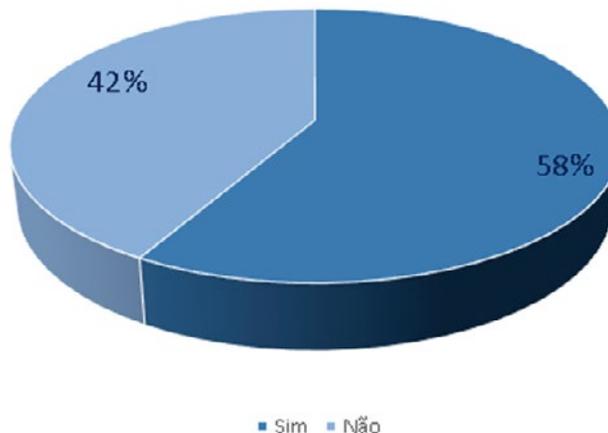
Fonte: elaboração própria (2020)

Os resultados revelam uma porcentagem considerável de alunos que não dispõem de tempo para se alimentar antes das aulas, observando-se já a partir disso que o vale-lanche pode funcionar como um atenuante desta realidade de dificuldades de tempo, pois o aluno pode retirar o benefício em sua chegada à escola, alimentar-se e depois ir para a sala de aula.

No que tange à realidade familiar dos alunos, perguntamos com quem moravam e percebemos os seguintes resultados: 77% moram com os familiares, 15% com amigos e 8% sozinhos. Assim, inferimos que esses estudantes apresentam uma renda *per capita* menor, haja vista que muitos sustentam suas famílias com somente o seu salário. Ou seja, consiste em mais uma particularidade dos estudantes do PROEJA que não pode ser marginalizada.

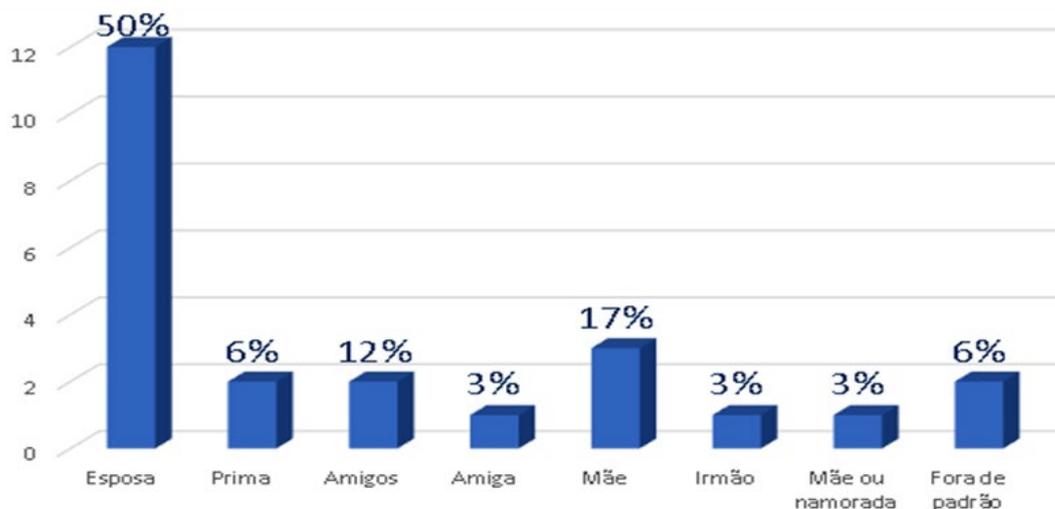
Quando perguntados se alguém preparava sua alimentação, obtivemos respostas que podem ser vistas mediante o gráfico a seguir:

Gráfico 3 – Se não mora sozinho, alguma pessoa que mora com você prepara a sua alimentação?



Fonte: elaboração própria (2020)

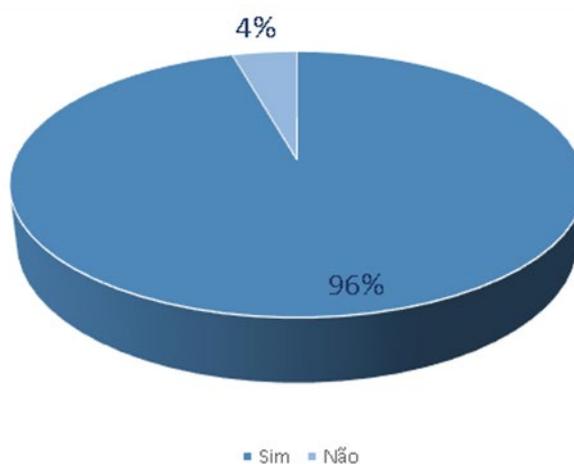
A resposta positiva para a pergunta está em 58%, demonstrando que a maioria dos alunos não é responsável pela preparação dos alimentos em suas residências. Ao inquirir-se sobre quem seriam os responsáveis pelo preparo da alimentação, as respostas demonstraram que há um predomínio das figuras femininas, como podemos ver no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Se a pergunta for sim, quem?

Fonte: elaboração própria (2020)

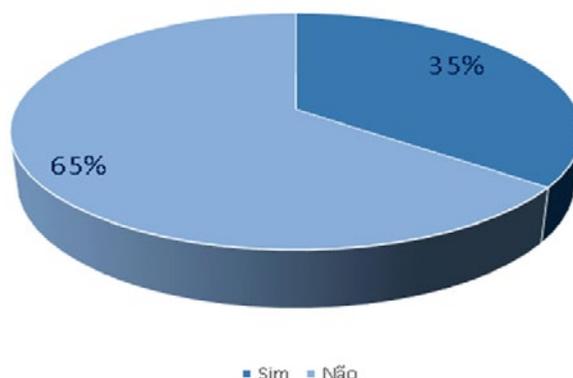
A presença das mulheres nesta tarefa da preparação alimentar se revela em 79% das respostas, mostrando outra peculiaridade comum à realidade desses alunos, o que não lhes tiraria tempo para se alimentar. Porém, precisamos considerar que esses alunos costumam sair de suas casas no período da manhã e voltar apenas no horário da noite, de maneira que nem sempre podem usufruir da alimentação preparada ao longo do dia.

Em relação à próxima questão, mais específica em relação ao usufruto do vale-lanche, verificou uma altíssima porcentagem:

Gráfico 5 - Você faz uso do vale-lanche oferecido pelo IFSC?

Fonte: elaboração própria (2020)

O Gráfico 5 revelou que 96% dos alunos inquiridos se utilizam do vale-lanche, resultado que parece ressaltar a importância deste benefício na vida dos alunos, já que, caso não precisassem dessa alimentação adicional, não fariam uso dele. Mas, quando perguntados se conseguem fazer uso de tal benefício diariamente, foi observada uma queda considerável na porcentagem, notamos no gráfico a seguir:

Gráfico 6 – Se sim, você consegue obtê-lo todo dia?

Fonte: elaboração própria (2020)

Apenas 35% dos estudantes disseram que conseguem pegar o vale-lanche todos os dias, e isso representa um ponto a ser melhorado na implementação deste projeto no IFSC em Chapecó, levando-se em conta que objetivamos beneficiar um número maior possível de alunos dentro desse espectro dos cursos noturnos.

Na sequência a essa questão, perguntamos: “Se você não consegue obtê-lo todo dia, por que isso acontece? Foram obtidas 24 respostas que revelaram dois motivos principais: (i) um deles diz respeito à questão do atraso na chegada à instituição de ensino por conta do trabalho; (ii) e o outro está relacionado à limitação do número de vale-lanches.

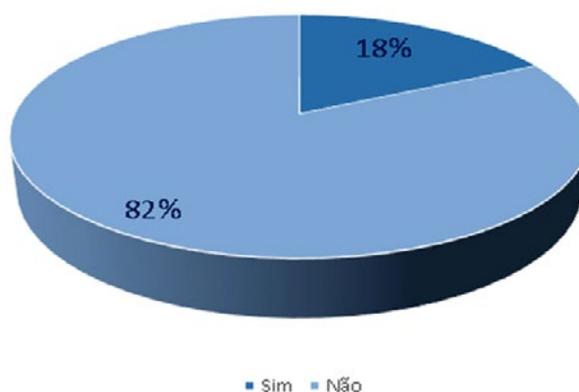
Selecionamos, neste sentido, dois depoimentos de alunos que mostram essas duas facetas já mencionadas. Um aluno explicou que não consegue obter o vale-lanche por este motivo: “pelo fato de vir do trabalho para a aula e nem sempre tenho tempo de ir pegar.” Já o seu colega explicou: “por chegar um pouco atrasado e não ter mais vales disponíveis para o lanche.”

Os resultados e tais respostas nos apontam para uma necessidade de expansão do número de unidades do benefício, bem como para um repensar sobre a possibilidade de alargamento no horário de distribuição dos vale-lanches. Isto é, mostra-se necessário trazer esses resultados à comunidade escolar, para que possamos pensar em estratégias que supram essa lacuna observada com base na vivência dos alunos.

No que se refere ao horário de utilização do benefício alimentar, verificamos os seguintes resultados: 83% dos alunos responderam que fazem uso do benefício no intervalo das aulas, e apenas 17% deles explicaram utilizar o vale no início das aulas. Tratou-se de uma resposta diferente da que imaginávamos encontrar, pois, na hora do intervalo das aulas, já é oferecido o lanche escolar tradicional.

Mas o que levaria, então, esses estudantes a não se alimentarem antes das aulas? A resposta que encontramos é dada pelo olhar qualitativo com base nos depoimentos escritos dos estudantes no que tange às suas dificuldades para chegarem à escola no horário estabelecido. Por conta disso, muitos desses sujeitos pegam o vale-lanche rapidamente assim que chegam ao IFSC e, apenas depois, utilizam-se dele, para não perderem minutos de aula. A realidade complexa de alunos trabalhadores mais uma vez é revelada nesta pesquisa.

Relativamente à questão da alimentação tradicional da escola, aliada a esta alimentação adicional, os alunos responderam da seguinte forma:

Gráfico 7 – Você acredita que a oferta da alimentação que não faz parte do vale-lanche (fruta/biscoito) interfere no horário que você retira o vale-lanche? (Resposta afirmativa ou negativa).

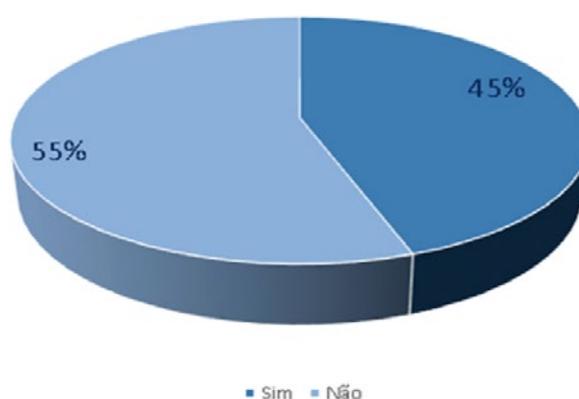
Fonte: elaboração própria (2020)

Os resultados mostraram que os alunos parecem ver a alimentação adicional como um complemento da alimentação tradicional no mesmo horário, ao invés de uma alimentação a ser feita em horário diferente. Isso nos leva a refletir se a alimentação tradicional oferecida no horário de intervalo tem sido suficiente para esses indivíduos que compõem um público de trabalhadores do sexo masculino, muitas vezes atuando em empregos que lhe exigem trabalho braçal e alto gasto energético. Mas consiste em um ponto que precisamos pensar comunitariamente e democraticamente, de modo a observarmos como intervir nesta realidade.

As respostas mais específicas dos alunos mostraram algumas solicitações em relação ao horário no que se refere à ampliação do tempo da distribuição, mas não relativamente à mudança de horário. Ou seja, vários desses alunos disseram que estão satisfeitos com o horário de distribuição (no começo da aula), pois têm a liberdade de usá-lo tanto no antes do início das aulas quanto na hora do intervalo. Foi solicitado por eles, no entanto, que a entrega prevaleça por mais tempo, a fim de que os alunos que se atrasarem, por um motivo ou outro, ainda possam retirar o vale-lanche.

Pensando-se também nas mudanças ocorridas com a implantação do vale-lanche, perguntamos sobre o tema e obtivemos os resultados a seguir:

Gráfico 8 – Você já estudou no IFSC quando não era ofertado o vale-lanche?



Fonte: elaboração própria (2020)

As porcentagens revelaram que muitos alunos são novos na instituição, mas 45% deles já estudavam no IFSC antes da implementação do projeto. Assim, questionamos tais estudantes da seguinte forma: “Se sim, como você avalia o seu processo de permanência, frequência, aprendizagem e horário de chegada após o IFSC ter inserido o vale-lanche?”. As 17 respostas obtidas sobre isso foram todas positivas, revelando a grande aceitação dos alunos em relação ao projeto, e trazemos algumas delas à vista:

- 1) “É um jeito muito estimulante para que o aluno tenha mais atenção nas aulas e tenha um ótimo desempenho nas mesmas.”
- 2) “Frequência boa e boa aprendizagem”.
- 3) “É um projeto muito legal, pois muitos alunos, assim como eu, não têm tempo para fazer uma refeição antes da aula, e comprar lanche todos os dias acaba se tornando caro.”
- 4) “Ficou um pouco melhor que antes, porque às vezes não consigo me alimentar em casa, e isso ajudou, porque assim não chego atrasado e me alimento aqui no IFSC.”
- 5) “Acredito que não interfere em nada acima citado, mas é um incentivo a mais.”
- 6) “Um ponto positivo, nem sempre há tempo para fazer o lanche antes de vir ao IFSC.”
- 7) “O vale-lanche é interessante, porque não há tempo de lanchar antes de vir para o IFSC”.
- 8) “Isso estimula o aluno pois na maioria das vezes não dá tempo de fazer um lanche em casa antes de vir para a aula, e, se você trabalha a tarde inteira, de noite dá fome e nem sempre temos dinheiro para comprar lanche”.
- 9) “Fica melhor, pois ficar com fome e estudar não é bom.”
- 10) “Muito bom. Foi uma bela conquista. Acredito que tenha evoluído e animado muito os alunos”.

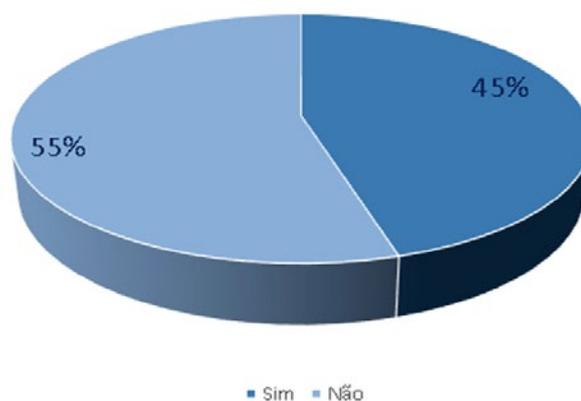
- 11) “Quando não tinha o vale-lanche, era muito difícil pra mim, pois, quando chego em casa, já está em cima da hora de vir e ficar sem comer nada até o término da aula não era fácil. Muitas vezes, pensei em desistir”.

O caráter otimista dessas respostas em relação à implantação do vale-lanche já revela que os alunos conseguem perceber sua importância para o IFSC e as melhorias em relação a sua permanência e êxito na instituição. É interessante perceber que alguns dos alunos conseguem enxergar o projeto como uma “conquista” e um “estímulo” para não abandonarem a escola, o que, por consequência, reduz os índices de evasão escolar.

Outro ponto importante é a questão da falta de tempo para se alimentar em casa, problema que é amenizado, conforme os depoimentos dos alunos, com o uso do vale-lanche.

A última pergunta que explicitamos está mais voltada para a influência do vale-lanche no êxito estudantil.

Gráfico 9 – Você percebeu mudanças no seu processo de aprendizagem após a inclusão do vale-lanche?



Fonte: elaboração própria (2020)

Em relação a isso, houve respostas divididas, havendo 45% de alunos que perceberam mudanças em sua aprendizagem após a inclusão do vale-lanche. Mais especificamente perguntados sobre quais seriam essas mudanças e por quê, houve 18 respostas, dentre as quais destacamos as seguintes:

- 1) “Depois de uma boa alimentação fornecida pelo IFSC, vou mais disposto e animado para a aula.”
- 2) “Mais atenção e facilidade na aprendizagem, pois, quando chegamos, estamos cansados, e isso diminui um pouco este cansaço.”
- 3) “Às vezes, eu dormi na aula, porque estava cansado e, depois de pegar o vale (café), posso aprender sem problemas”.
- 4) “Acredito que o que mais ajuda é o café, pois muitas vezes chego no IFSC cansado e o café ajuda a ficar concentrado.”
- 5) “Estimula. Um lanche alivia a fome, e, ao se estudar com fome, não se tem muita atenção do conteúdo.”
- 6) “Presta mais atenção nas aulas, pois saco vazio não para em pé.”
- 7) “Pois não consigo pensar com fome.”.

Com base nessas respostas, percebemos que o vale-lanche parece melhorar a disposição dos alunos, que, muitas vezes, chegam à escola bastante cansados do trabalho (em sua maioria, braçal), e a alimentação lhes propicia um novo ânimo físico, psicológico e mental. Além disso, queremos destacar que o café destacou-se como a bebida mais bem avaliada pelos alunos, em virtude de sua característica estimulante, reduzindo o sono e o cansaço.

Portanto, em vista de todos esses apontamentos, a instituição tem argumentos suficientes para a manutenção do projeto, além de ter mapeado pontos a serem melhorados, para atenderem as demandas dos alunos. Com isso, fechamos essas reflexões com a visão de Freire (1996) de que ensinar é intervir na realidade dos educandos em situação de vulnerabilidade, e acreditamos que o IFSC (*campus* Chapecó) foi exitoso ao fazer isso em relação à alimentação escolar mediante a implementação do vale-lanche como uma proposta adicional de alimentação escolar.

5 Considerações finais

O objetivo geral desta pesquisa consistiu em mapear as opiniões dos alunos do PROEJA a respeito do benefício do vale-lanche, para, a partir das reflexões traçadas, propiciar um aprimoramento no modo como se disponibiliza a alimentação escolar no IFSC. Nossa hipótese era de que os educandos responderiam de maneira positiva a essa proposta de alimentação extra, pois muitos relatam sair do trabalho e irem diretamente para a escola, sem tempo ou condição econômica de se alimentarem antes das aulas.

Analisados os resultados, retomamos a questão norteadora que moveu esta pesquisa – a implementação do vale-lanche contribui para a permanência e êxito de estudantes em situação de vulnerabilidade social no IFSC (*campus* Chapecó)? –, verificando-se que houve mudanças na qualidade da vida estudantil dos sujeitos que se utilizam dos vale-lanches.

Os questionários revelaram que muitos alunos deram ressalva ao valor da alimentação escolar e mostraram-se dependentes desses vales para se manterem atentos às aulas e terem bom desempenho acadêmico. Assim, salientamos a importância de ter sido implantado o vale-lanche em nosso *campus*, considerando-se o olhar dos alunos do PROEJA e seu contexto socioeconômico.

Recuperando-se, também, os objetivos específicos, o primeiro deles era: **(i)** perceber se os alunos têm conseguido usufruir do vale-lanche com frequência. Em relação a isso, percebemos que, embora 96% dos entrevistados afirmem fazer uso do benefício, apenas 35% deles têm podido se utilizar do vale-lanche diariamente, principalmente em decorrência dos problemas que os alunos têm ao chegarem no horário da aula, uma vez que geralmente saem do trabalho e vão direto para a escola, além de alguns morarem em cidades vizinhas ao município de Chapecó. Como os vales-lanches são distribuídos antes das aulas, nem todos conseguem pegá-lo, pois o número é limitado, e os primeiros a chegarem acabam sendo beneficiados.

Nesse contexto, vários entrevistados solicitaram a ampliação do benefício, para que outros estudantes sejam contemplados, e também que o horário da distribuição se prolongue por meia hora após o início das aulas. Trata-se de dois pontos que precisam ser analisados pela comunidade escolar, a fim de perceber sua viabilidade em consideração ao interesse dos alunos.

O segundo objetivo foi **(ii)** investigar de que maneira a disponibilização de vales-lanches interferiu na vida dos educandos a partir do momento da implantação do benefício – de 2018 a 2019 (período pré-pandêmico) –, de modo a perceber se a alimentação adicional lhes propiciou permanência e êxito no ambiente escolar. Nesse sentido, 45% dos alunos responderam que a implantação dessa outra possibilidade de alimentação escolar lhes propiciou “melhorias na aprendizagem”, pois muitos asseveraram não ter tempo de se alimentarem entre a saída do trabalho e o começo das aulas. Essa realidade dos alunos trabalhadores do PROEJA – IFSC é o motivo pelo qual 83% deles fazem uso do vale-lanche no horário de início das aulas, complementando sua alimentação no intervalo, com o lanche tradicionalmente distribuído a todos pela instituição de ensino.

O último objetivo específico – **(iii)** levantar depoimentos dos estudantes a respeito dessa ação dentro da instituição de ensino, com vistas à verificação de possíveis falhas, visando a melhorias em relação a tal proposta – foi alcançado, e observaram-se algumas solicitações. Alguns indivíduos disseram ser necessária a ampliação do benefício; outros requisitaram que o horário de distribuição se prolongue por alguns minutos; e alguns pediram que o benefício não seja descontinuado, pois isso dificultaria sua gestão pessoal de trabalho e estudo. Consistem em duas ponderações que precisam ser repassadas à instituição de ensino, para que possam ser referendadas as solicitações dos alunos, se o grupo escolar, democraticamente, julgar como plausíveis as propostas.

A partir desses apontamentos, contribuições que trazemos, em consideração à experiência relatada no IFSC (*campus* Chapecó), é de que os alunos tiveram uma boa aceitação do vale-lanche e solicitaram a sua ampliação e não descontinuação, de maneira que mais estudantes possam usufruir do benefício. Assim, esperamos que o relato desta experiência exitosa e seus respectivos resultados possam influenciar outros institutos federais de educação, bem como colégios municipais e estaduais, a implantarem projetos alimentares similares.

Por fim, pautados na visão de que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 38), defendemos que a escola não consista meramente num ambiente de ensino, mas deve ser agenciadora da mudança e promotora da justiça social, o que pode ser feito, inclusive, pelo viés da alimentação escolar.

Referências

BRASIL. **Resolução nº 4 de abril de 2015**. Dispõe a alteração da redação dos artigos 25 a 32 da Resolução/CD/FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013, no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo do Brasil. Brasília, DF, 8 de abr.2015.

BRASIL. Lei nº. 11.346 de 15 de setembro de 2006. Dispõe sobre a criação do Sistema de Segurança Alimentar e Nutricional - SISAN. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 set. 2006b. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Resolução/FNDE/CD/nº 32 de 10 de agosto de 2006**. Estabelece as normas para a execução do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Brasília, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 25. ed. Paz e Terra: São Paulo, 1996.

HAACK, Adriana, FORTES, Renata, ALI, Beatriz Abu, ALVARENGA, Ana Paula de. Políticas e programas de nutrição no Brasil da década de 30 até 2018: uma revisão da literatura. **Com. Ciências Saúde**. 2018; 29(2): p. 126-138.

KROTH, Darlan Christiano, GEREMIA, Daniela Savi; MUSSIO, Bruna Roniza. Programa Nacional de Alimentação Escolar: uma política pública saudável. *Ciência & Saúde Coletiva* [online]. v. 25, n. 10, 2019., pp. 4065-4076. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-812320202510.31762018>>. Acessado em: 16 dez. 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Silvana Siqueira. **Evasão escolar: em foco a visão do aluno**, 2013. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uenp_ped_pdp_silvana_siqueira_lima.pdf. Acesso em: 10 jun. 2020.

MACHADO, Patrícia Maria de Oliveira et al. Caracterização do Programa Nacional de Alimentação Escolar no Estado de Santa Catarina. *Rev. Nutr.*, Campinas, v. 26, n. 6, p. 715-725, Dec. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-52732013000600010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 nov. 2020.

SANTOS, Deborah Maria dos. **A alimentação escolar como estratégia de educação alimentar e nutricional: uma revisão da literatura**. Vitória de Santo Antão, 2017. 46 folhas. Orientadora: Alicinez Albuquerque Guerra. TCC (Graduação) – Universidade Federal de Pernambuco, CAV, Bacharelado em Nutrição, 2017.

Aula prática: um estímulo para o desenvolvimento da interatividade intelectual, física e social dos estudantes

Practical class: a trigger for the development of intellectual, physical and social interactivity of students

Clase práctica: un estímulo para el desarrollo de la interactividad intelectual, física y social de los estudiantes

Michele Rosset

*Dra. em Ciência de Alimentos
Instituto Federal do Paraná, campus Colombo
E-mail: michele.rosset@ifpr.edu.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4652-1018>*

Gabriel Mathias Carneiro Leão

*Dr. em Biologia Celular
Instituto Federal do Paraná, campus Curitiba
E-mail: gabriel.leao@ifpr.edu.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5886-3074>*

Margarete dos Santos

*Mestre em Administração
Centro Paula Souza
E-mail: margareted27@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7142-1190>*

RESUMO

A aula prática é considerada uma atividade pedagógica facilitadora do processo de ensino-aprendizagem na educação profissional. O objetivo deste trabalho foi avaliar a aula prática realizada em laboratório como estratégia didática na educação profissional de jovens e adultos (PROEJA). A atividade foi desenvolvida junto aos estudantes do curso Técnico em Agroindústria do Instituto Federal do Paraná, *campus* Colombo. Inicialmente, os conceitos teóricos de Testes Afetivos, abordados na disciplina de Análise Sensorial de Alimentos, foram ministrados em aula expositiva. Em seguida, foi realizada uma aula prática no Laboratório Multidisciplinar do *campus*. Durante o desenvolvimento da atividade, além de atingirem os objetivos de aprendizagem propostos, os estudantes

demonstraram comprometimento e responsabilidade. As aulas práticas permitem que os estudantes trabalhem em grupo, colaborativamente, preparando os sujeitos para os desafios da vida profissional. A execução desta prática pedagógica contribuiu de forma efetiva com as interações professor-estudante e estudante-estudante e maior interação entre teoria e prática.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Metodologia de ensino. PROEJA. Análise Sensorial.

ABSTRACT

The practical class is considered a pedagogical activity that facilitates the teaching-learning process in professional education. The objective of this work was to evaluate the practical class held in a laboratory as a learning strategy in the professional education of youth and adults (PROEJA). The activity was developed with students taking the Agribusiness Integrated Technical course at Federal Institute of Paraná, Colombo Campus. Initially, the theoretical concepts of Affective Tests, addressed in the discipline of Food Sensory Analysis, were taught through an expository class. Then, a practical class was held at the Multidisciplinary Laboratory. During the development of the activity, in addition to reaching the proposed learning objectives, students demonstrated commitment and responsibility. Practical classes allow students to work in groups, collaboratively, and prepare them for the challenges of professional life. The implementation of this pedagogical practice contributed effectively to the teacher-student and student-student interactions and to a greater interaction between theory and practice.

Keywords: Pedagogical practice. Teaching methodology. PROEJA. Sensory analysis.

RESUMEN

La clase práctica es considerada una actividad pedagógica que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación profesional. El objetivo de este trabajo fue evaluar la clase práctica realizada en laboratorio como estrategia didáctica en la educación profesional de jóvenes y adultos (PROEJA). La actividad se desarrolló con alumnos del curso Técnico en Agroindustria del Instituto Federal do Paraná, Campus Colombo. Inicialmente, los conceptos teóricos de las pruebas afectivas, abordados en la asignatura de Análisis sensorial de los alimentos, fueron impartidos en una clase expositiva. Luego, se realizó una clase práctica en el Laboratorio Multidisciplinario del Campus. Durante el desarrollo de la actividad, además de alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos, los estudiantes demostraron compromiso y responsabilidad. Las clases prácticas permiten a los estudiantes que trabajen en grupos, en colaboración, preparándolos para los desafíos de la vida profesional. La ejecución de esta práctica pedagógica contribuyó de forma efectiva con las interacciones profesor-estudiante y estudiante-estudiante y una mayor interacción entre la teoría y la práctica.

Palabras-clave: Práctica pedagógica. Metodología de la enseñanza. PROEJA. Análisis sensorial.

1 Introdução

A escolarização no Brasil é marcada pela desigualdade social, cultural e econômica. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido caracterizada como um compromisso para com aqueles que não tiveram acesso à educação, dentro ou fora da escola. A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil teve início ainda no Período Colonial. No entanto, políticas governamentais de oferta de educação para jovens e adultos datam somente a partir da década de 30 (século XX), período caracterizado por transformações oriundas do processo de industrialização e da migração da população para zonas urbanas (IVO; HYPOLITO, 2012).

A Educação de Jovens e Adultos apresenta duas grandes funções:

a função reparadora que deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades socioculturais destes segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais e uma função equalizadora que dará cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados (BRASIL, 2000, p. 9).

A EJA é caracterizada por um público diferenciado. De acordo com Oliveira (1999), os estudantes possuem diferentes habilidades de obtenção de conhecimento devido às suas experiências de vida e inserção no mundo de trabalho.

De acordo com Dantas (2015),

[...], as políticas de EJA não acompanharam as políticas de ampliação do ensino fundamental e médio. Neste sentido, a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (Proeja) apresenta-se como uma possibilidade de incluir jovens e adultos marginalizados do sistema educacional e cerceados do direito à educação (DANTAS, 2015, p. 02).

A educação técnica e profissional tem sido amplamente discutida com foco na educação integrada. No contexto da educação profissional, com foco na formação humana e no mundo do trabalho, surge o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) (IVO; HYPOLITO, 2012).

O PROEJA, instituído pelo Decreto Nº 5.478/2005 (BRASIL, 2005), era inicialmente denominado de Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. No entanto, considerando a universalização da educação básica, aliada à formação para o mundo do trabalho de sujeitos jovens e adultos com trajetórias escolares interrompidas, este decreto foi revogado pelo Decreto Nº 5.840/2006 (BRASIL, 2006), que traz:

a ampliação da abrangência, no que concerne ao nível de ensino, pela inclusão do ensino fundamental, e, em relação à origem das instituições que podem ser proponentes, pela admissão dos sistemas de ensino estaduais e municipais e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional, passando a denominação para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2007, p.12).

A modalidade integrada é proposta para a Educação de Jovens e Adultos por meio de um projeto pedagógico com currículo integrado. O novo decreto alterava a exigência de uma carga horária máxima (1600 horas) e determinava a fixação de uma carga horária mínima para a formação geral (1200 horas) e para a formação profissional (200 horas) (KRUGER; LEITE, 2010).

De acordo com o Documento Base do PROEJA, o qual dispõe sobre as diretrizes desta modalidade de ensino, temos:

A concepção de uma política, cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real. Ademais, essas dimensões estão estreitamente vinculadas às condições necessárias ao efetivo exercício da cidadania (BRASIL, 2007, p. 35).

Com relação ao perfil dos estudantes, aqueles que procuram o PROEJA geralmente são mais experientes e responsáveis. O retorno ao ambiente escolar, por vontade própria, invariavelmente está relacionado à busca de novos conhecimentos e melhores condições de emprego (IVO; HYPOLITO, 2012).

No entanto, é um público que, muitas vezes, está afastado da escola há alguns anos, o que pode dificultar o processo de ensino-aprendizagem. As metodologias de ensino e de avaliação devem considerar as características dos estudantes. Dentre as diversas metodologias disponíveis, e considerando o cenário da educação de jovens e adultos, a aula prática se apresenta como uma alternativa pedagógica interessante. Lunetta (1991) afirma que as aulas práticas são atividades que proporcionam aos estudantes meios para soluções de problemas do seu dia a dia.

A realização de aulas práticas contribui para momentos de reflexões e discussões sobre conceitos técnicos e científicos presentes em situações cotidianas dos estudantes, favorecendo a ampliação e a fixação do conhecimento de cada sujeito. (LEITE; SILVA; VAZ, 2005). No caso de práticas realizadas em ambientes específicos, como o laboratório, podem ser capazes de despertar ainda mais o interesse do estudante, permitindo a aplicação direta dos temas trabalhados na teoria.

Os conteúdos abordados pela disciplina de *Análise Sensorial* são normalmente trabalhados utilizando a prática pedagógica da aula prática. A escolha de uma prática relacionada a esse tema para realização junto à turma do PROEJA foi baseada nas características da disciplina e do público-alvo envolvido. Dessa forma, o objetivo geral deste trabalho foi avaliar a aula prática como estratégia de ensino-aprendizagem na educação profissional. Os objetivos específicos foram: compreender o processo de aprendizagem em análise sensorial por meio de aulas práticas realizadas em laboratório; aplicar, analisar e interpretar o teste de aceitação na área de alimentos; supervisionar a construção de conhecimentos dos estudantes por meio de práticas pedagógicas diferenciadas.

Após as ponderações acima, que constituem a introdução deste artigo (1), apresenta-se, na seção 2, o referencial teórico da pesquisa tomando por base Andrade e Massabni (2011), Bassoli (2014), Peruzzi e Fofonka (2014), Campos e Nigro (1999), Dutcosky (2013) e Krasilchik (2004); em (3), a metodologia, em que se apresenta a abordagem, modalidades de pesquisas, os procedimentos e os instrumentos utilizados para a organização dos dados em estudo; em (4), descrição e análise dos dados, serão apresentados os resultados e a análise desses dados com base no referencial teórico e demais autores relacionados à temática. Por fim, na conclusão, em (5), retoma-se o objetivo geral e o pressuposto de pesquisa e a sua relação com o processo da pesquisa para o fechamento do texto.

2 Referencial teórico

A aula prática é considerada uma prática pedagógica facilitadora do processo de ensino-aprendizagem na educação profissional pois, através da experimentação, o estudante é capaz de aliar a teoria com a prática, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa e da problematização em sala de aula.

De acordo com Peruzzi e Fofonka (2014), os docentes acreditam que a aula prática seja um recurso importante no processo de desenvolvimento da aprendizagem significativa do estudante. No entanto, a frequência dessa prática pedagógica pode ser reduzida devido à limitação de materiais para elaboração da aula ou da existência de laboratório na instituição de ensino. Em acréscimo, as atividades práticas (CAMPOS; NIGRO, 1999) podem ser classificadas em demonstrações práticas, experimentos ilustrativos, experimentos descritivos e experimentos investigativos.

Nas demonstrações práticas, não há interação física direta, ou seja, as atividades são realizadas pelo professor. Neste caso, os estudantes assistem às atividades na ausência de intervenções. De acordo com Krasilchik (2004):

A utilização de demonstração é justificada em casos em que o professor deseja economizar tempo, ou não dispõe de material suficiente para a toda a classe, servindo também para garantir que todos vejam o mesmo fenômeno simultaneamente, como ponto de partida comum para uma discussão ou para uma aula expositiva (KRASILCHIK, 2004, p. 85).

Nos experimentos ilustrativos ocorre a interação física com o objeto de estudo e, nos casos de atividades em grupos, há interação social (BASSOLI, 2014). Já nos experimentos descritivos, as atividades são realizadas pelo estudante com orientação parcial do professor, favorecendo o contato direto do sujeito com o objeto de estudo (CAMPOS; NIGRO, 1999).

Os experimentos investigativos são também definidos como atividades práticas investigativas, as quais estimulam a interatividade intelectual, física e social, contribuindo para a formação de conceitos. As atividades práticas exigem grande participação do estudante durante a execução, envolvendo obrigatoriamente discussão de ideias e elaboração de hipóteses explicativas (BASSOLI, 2014; CAMPOS; NIGRO, 1999).

De acordo com Andrade e Massabni:

Qualquer atividade escolar realizada pelo aluno seria uma atividade prática. A atividade prática, nesta acepção, não teria suas especificidades, bastando que se envolvesse ativamente o aluno em alguma tarefa escolar, seja ela apenas intelectual ou não. Uma atividade intelectual, no entender do presente estudo, não deve ser vista como atividade prática, pois prescinde da obtenção e manipulação de dados obtidos da natureza. A atividade prática, em si, requer envolver ativamente o aluno, mas este envolvimento não basta para defini-la. Do mesmo modo, entende-se que as aulas práticas e/ou experimentais são uma forma de atividade prática, mas não podem ser entendidas como as únicas (ANDRADE; MASSABNI, 2011, p. 839).

Em acréscimo, Krasilchik (2004) afirma que as aulas práticas permitem aos estudantes um contato mais próximo com os fenômenos, por meio da manipulação de materiais e equipamentos e geralmente envolvendo a experimentação. Considerando o curso Técnico em Agroindústria, do XXX (nome da instituição), modalidade PROEJA, o tema Testes Afetivos, abordado na disciplina *Análise Sensorial de Alimentos*, constitui-se basicamente de aulas práticas.

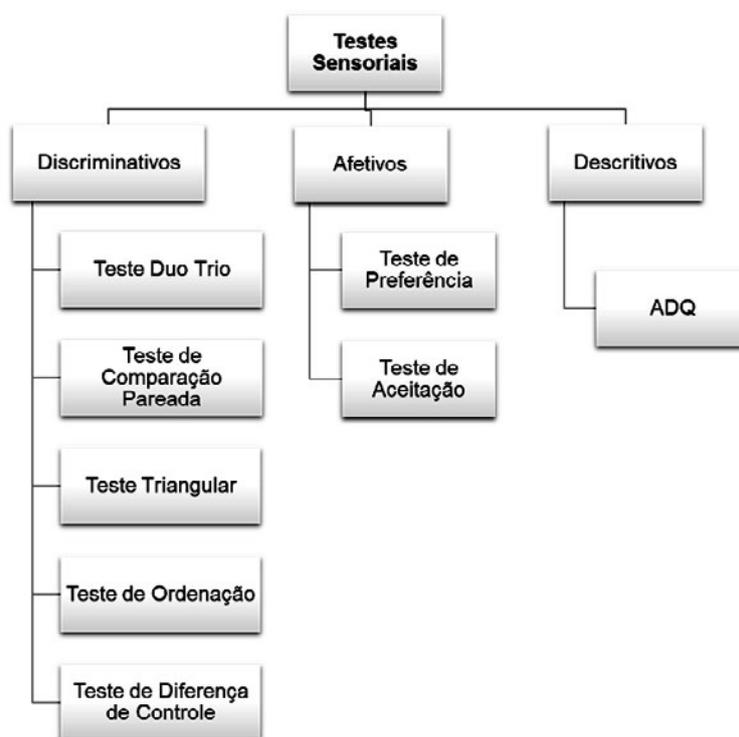
De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas ABNT (2014), a *Análise Sensorial* é a disciplina usada para evocar, medir, analisar e interpretar reações às características dos alimentos e materiais como são percebidas pelos sentidos da visão, olfato, gosto, tato e audição.

Segundo Dutcosky (2013), evocar envolve procedimentos para preparar e servir as amostras sob condições controladas para minimizar vieses. Medir envolve coleta de dados numéricos para quantificar a relação entre as características do produto e a percepção humana, já que análise sensorial é uma ciência qualitativa. Analisar significa utilizar métodos estatísticos para análise de dados, em que o delineamento experimental é importante para assegurar a obtenção de dados de boa qualidade. Interpretar refere-se ao exame das informações estatísticas originadas de uma análise dentro do contexto das hipóteses e do conhecimento prévio de suas implicações para tomada de decisão.

A avaliação sensorial de alimentos permite a identificação de pequenas diferenças entre produtos, sendo possível definir atributos importantes que não podem ser facilmente detectados por outros procedimentos analíticos. A análise sensorial é também uma ferramenta importante para a avaliação da preferência do consumidor em relação a um determinado produto. É possível relacionar a percepção de ingredientes e variáveis no processamento à preferência do consumidor (FRATA, 2006).

Existem dois métodos utilizados em *Análise Sensorial*, os métodos analíticos (discriminativos ou descritivos) e os afetivos (métodos subjetivos) (Figura 1).

Figura 1 - Classificação dos testes sensoriais



Fonte: Dutcosky (2013)

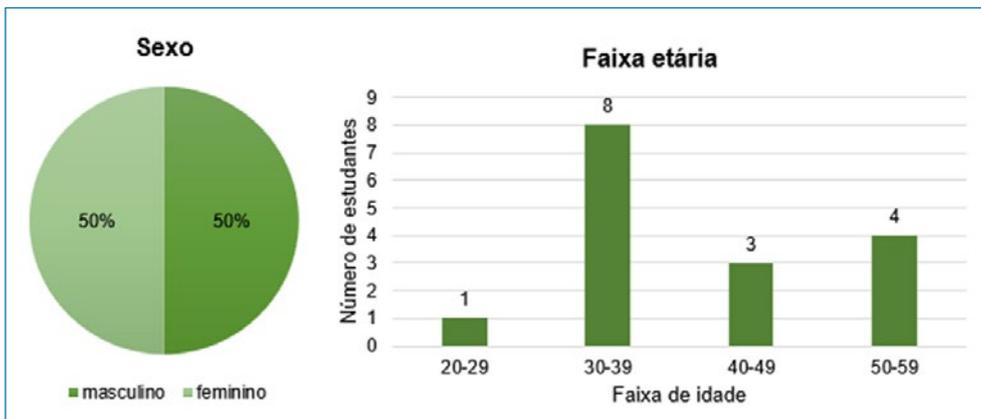
Os testes discriminativos estabelecem diferenciação qualitativa e/ou quantitativa entre as amostras e englobam os testes de diferença (comparação pareada, triangular, duo-trio, comparação múltipla, A ou não A, dois em cinco e ordenação) e os testes de sensibilidade (teste de limite, estímulo constante e de diluição). Os métodos descritivos descrevem as amostras qualitativamente e quantitativamente (avaliação de atributos – escalas, perfil de sabor, perfil de textura, análise descritiva quantitativa, tempo-intensidade). Os métodos subjetivos expressam a opinião pessoal do provador e medem o quanto uma população gostou de um produto, servindo para avaliar a preferência ou aceitabilidade (comparação pareada, ordenação, escala hedônica e escala de atitude) (DUTCOSKY, 2013).

3 Metodologia

A presente pesquisa se caracteriza como um estudo qualitativo e descritivo, onde foi observado, registrado e analisado o comportamento dos sujeitos envolvidos em uma aula de análise sensorial.

A atividade foi realizada no Instituto Federal do Paraná, Campus Colombo, com estudantes do 2º ano (turma 2016) do curso Técnico em Agroindústria modalidade PROEJA, turno noturno, na disciplina de *Análise Sensorial de Alimentos*. A turma era composta por 16 estudantes, sendo 8 mulheres e 8 homens, com idade entre 28 a 57 anos (Figura 2).

Figura 2 – Perfil do público-alvo da aula prática de *Análise Sensorial*



Fonte: elaboração própria

Inicialmente, foram apresentados os conceitos básicos dos Testes Afetivos da disciplina de *Análise Sensorial de Alimentos* por meio de aula expositiva em sala de aula. Neste momento, foram utilizados livros e textos referentes ao tema, destacando o livro *Análise Sensorial de Alimentos*, da autora Silvia Dutcosky; o capítulo VI *Análise Sensorial* do livro digital *Métodos Físico-Químicos para Análise de Alimentos*, do Instituto Adolfo Lutz e o texto *Análise Sensorial na Indústria de Alimentos*, da autora Lilian Viana Teixeira, publicado na Revista do Instituto de Laticínios Candido Tostes. A aplicação de exercícios teóricos sobre a utilização e a importância dos testes sensoriais contribuíram para a execução da prática que seria executada posteriormente.

Em seguida, foi realizada uma aula prática experimental a fim de apresentar a metodologia da realização de um teste sensorial. Para a execução da aula prática, a turma foi dividida em grupos com 3 a 4 integrantes, organizados pelos próprios estudantes. Após as atividades e com o auxílio do professor, cada grupo analisou os resultados obtidos e prosseguiu para a elaboração do relatório, o qual deveria apresentar os itens introdução, justificativa, objetivos, metodologia, resultados, discussão e conclusões.

Com relação aos critérios de avaliação, apresentados previamente à turma, foram considerados o modo de condução das atividades e o relatório elaborado pelo grupo. Durante a aula prática, os estudantes foram observados quanto a interação do grupo, procedimento de apresentação do teste aos provadores e organização da atividade pelo grupo, desde a elaboração das fichas (Figura 3) até o preparo de amostras e aplicação do teste.

Figura 3 – Modelos de ficha sensorial desenvolvida pelos estudantes

FICHA DE AVALIAÇÃO SENSORIAL

Nome: _____ Idade: _____
 Data: ___/___/___

Você está recebendo uma amostra de compota de pera com vinho. Faça sua avaliação usando a escala abaixo (com valores de 1 a 5) para descrever o quanto você gostou ou desgostou da amostra em relação aos atributos: aparência, aroma, sabor, textura e avaliação global.

5 Gostei muito
 4 Gostei pouco
 3 Não gostei nem desgostei
 2 Desgostei pouco
 1 Desgostei muito

Nota para aparência	Nota para aroma	Nota para sabor	Nota para textura	Nota para avaliação global

Intenção de compra

Indique, utilizando a escala abaixo, qual sua atitude se você encontrasse esta amostra à venda:
 (5) Certamente compraria
 (4) Provavelmente compraria
 (3) Talvez comprasse/talvez não comprasse
 (2) Provavelmente não compraria
 (1) Certamente não compraria

Comentários (favor escrever qualquer observação em relação aos atributos observados na avaliação sensorial do produto).

Ficamos gratos pela sua participação!

Fonte: elaboração própria

4 Descrição e análise dos dados

A aula prática foi realizada no Laboratório Multidisciplinar do Campus Colombo. Os materiais necessários à execução da atividade foram adquiridos e fornecidos pelo próprio *campus* e organizados previamente pelo docente responsável pela disciplina de *Análise Sensorial*. A aula teve duração de 100 minutos (equivalente a duas aulas consecutivas).

A turma era bastante heterogênea em relação à idade (Figura 02), corroborando com o documento base que norteia a educação na modalidade PROEJA no Brasil (2007). Segundo esse documento, um dos objetivos do PROEJA é justamente a formação de estudantes heterogêneos quanto à faixa etária, aos conhecimentos e à ocupação. Bortoluzzi e Coutinho (2018) também observaram heterogeneidade na idade (19 a 51 anos ou mais) dos estudantes do curso Técnico em Agroindústria modalidade PROEJA de um Instituto Federal localizado na região Sul do Brasil.

Apesar de não haver risco biológico, os estudantes foram orientados a utilizarem os equipamentos de proteção individual adequados, de acordo com as normas laboratoriais. Essa orientação é importante pois simula a rotina que pode fazer parte do ambiente de trabalho do técnico formado. Todos os estudantes atenderam à solicitação e estavam trajando jalecos de algodão, toucas e luvas descartáveis. Andrade e Massabni (2011) já haviam observado que uma das preocupações dos professores em relação ao uso dos laboratórios está relacionada à possibilidade de ocorrerem acidentes com objetos ou materiais perigosos. O cumprimento às regras de cada laboratório é essencial nesse sentido.

A aplicação dos testes sensoriais envolveu diversos produtos alimentícios, desenvolvidos pelos próprios estudantes. A avaliação da aprendizagem dos estudantes seguiu as normas de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem no âmbito do IFPR, previstas pela Resolução nº 50 de 14 de julho de 2017 (IFPR, 2017).

Durante a realização e desenvolvimento da aula prática, os estudantes executaram as atividades com cuidado e responsabilidade, participando com bastante seriedade. Nesta atividade prática, dez (10) estudantes obtiveram conceito A, cinco (5) estudantes obtiveram conceito B e um (1) estudante obteve conceito C.

O conceito A foi atribuído aos estudantes cuja aprendizagem foi plena e atingiram os objetivos propostos no plano de ensino. Nesse grupo, o teste sensorial foi apresentado corretamente aos demais colegas (que atuaram como provadores), e a execução e a análise dos resultados obtidos foi realizada de maneira correta e organizada, sob a orientação do professor.

O conceito B foi atribuído aos estudantes cuja aprendizagem foi parcialmente plena e que apresentaram o teste de forma satisfatória. Erros pontuais, essencialmente relacionados à terminologia técnica, foram apresentados durante a explicação. Contudo, os objetivos propostos no plano de ensino foram alcançados.

O conceito C foi atribuído ao estudante que, apesar da efetiva participação na aula prática, apresentou falhas na interpretação dos resultados. É importante também considerar que cada estudante tem o seu tempo e modo de aprendizagem. Os professores devem levar em consideração a realidade de cada sujeito e a diversidade da composição humana.

Por meio da observação da postura dos estudantes, foi possível perceber que os estudantes se sentiram motivados durante a realização das aulas práticas propostas no laboratório. As aulas práticas podem ser estratégias efetivas para o processo de ensino-aprendizagem, o que pode ser evidenciado pelos conceitos obtidos, além de serem importantes no sentido de melhorar a comunicação entre professores e estudantes. De acordo com Nascimento, Ventura e Silva (2013), as atividades práticas promovem a compreensão do conteúdo, tornam as aulas mais dinâmicas, resultando numa aprendizagem significativa e mais concreta.

As aulas práticas são importantes estratégias de ensino, principalmente se consideramos estudantes de cursos técnicos que buscam a inserção no mundo do trabalho. Para Freitas et al. (2018), as aulas práticas garantem que os conteúdos teóricos sejam observados na prática, valorizando o trabalho em equipe e a contextualização com suas realidades. As aulas práticas possibilitam a simulação do ambiente de trabalho de maneira bastante aproximada, inclusive no que diz respeito às relações interpessoais.

É importante considerar que o número reduzido de estudantes da turma do curso Técnico em Agroindústria (16 estudantes) pode ter contribuído para o sucesso da atividade. Tardif (2002) afirma que, em geral, os professores apresentam dificuldades em gerenciar turmas com muitos estudantes. De fato, as aulas práticas exigem do docente um acompanhamento mais individualizado, e a divisão da turma em grupos menores ou a reorganização dos horários podem ser alternativas para contornar esse problema.

5 Conclusão

Atividades práticas realizadas em laboratório podem contribuir para uma melhor interação entre professor e estudante e entre os próprios estudantes. Além disso, promovem maior integração entre teoria e prática, ponto importante quando se trata da educação profissional de jovens e adultos.

A execução da aula ocorreu com a efetiva participação dos estudantes, demonstrando que a estratégia foi bem aceita pelos grupos.

A atividade prática consiste numa ferramenta que, ao mesmo tempo que reúne e integra pessoas, permite a discussão de conceitos e a preparação para os desafios da vida profissional. A comunicação entre os integrantes do grupo e a redação de relatórios são pontos a serem melhorados. Assim, para atividades semelhantes, é importante inserir no cronograma um momento de reunião com os grupos para discussão prévia das atividades que serão realizadas e dos critérios avaliativos. Existe a possibilidade de integração de outras disciplinas, como Língua Portuguesa ou Metodologia Científica, aproximando conteúdos e trabalhando a aula prática de forma interdisciplinar.

Metodologias alternativas de ensino são importantes para a aprendizagem dos estudantes. Enquanto não é possível afirmar qual é a ferramenta mais efetiva para o processo de ensino e aprendizagem, a diversificação das estratégias parece ser a forma mais adequada, respeitando a diversidade de habilidades e interesses dos sujeitos que constituem a sala de aula.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR ISO 6658**: Análise sensorial – Metodologia – Orientações gerais. São Paulo: ABNT, 2014.

ANDRADE, Marcelo Leandro Feitosa de; MASSABNI, Vânia Galindo. O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 17, n. 4, p. 835-854, 2011.

BASSOLI, Fernanda. Atividades práticas e o ensino-aprendizagem de ciência(s): mitos, tendências e distorções. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 20, n. 3, p. 579-593, 2014.

BORTOLUZZI, Luan Zimmermann; COUTINHO, Renato Xavier. Atividades Práticas no Ensino de Biologia para o Proeja. **EJA em Debate**, Florianópolis, v. 7, n. 11, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 9 jun. 2000.

BRASIL. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, 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 – PROEJA. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 jun. 2005.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 jul. 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos)**. Documento Base. Brasília, agosto de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 7 mai. 2020.

CAMPOS, Maria Cristina da Cunha Campos; NIGRO, Rogério Gonçalves. **Didática de ciências**: o ensino-aprendizagem como investigação. São Paulo: FTD, 1999.

DANTAS, Aline Cristina de Lima. O Proeja como Estratégia Política para Efetivação do Direito à Educação de Jovens e Adultos. In: III COLÓQUIO NACIONAL- A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2015, Natal. **Anais [...]**. Natal: IFRN, 2015, p. 1-10. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/publicacoes/anais-2015/>. Acesso em: 7 maio 2020.

DUTCOSKY, Silvia Deboni. **Análise Sensorial de Alimentos**. 4. ed. Curitiba: Champagnat, 2013.

FRATA, Marcela Tostes. **Busca da Informação: Sucos de Laranja: Abordagem Química, Física, Sensorial e Avaliação de Embalagens**. 2006. 228 f. Tese (Doutorado em Ciência de Alimentos) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

FREITAS, Samylla Tassia Ferreira et al. Ensino ao Proeja por meio de Aulas Práticas: Minicurso “Fatores que Afetam a Fotossíntese”. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 14, n. 01, p. 01-13, 2018.

IFPR. **Resolução nº 50 de 14 de julho de 2017**. Estabelece as normas de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem no âmbito do IFPR. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2017/08/Res.-50.2017-1.pdf>. Acesso em: 7 maio 2020.

IVO, Andressa Aita; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Educação Profissional e Proeja: Processos de Adesão e Resistência à Implantação de uma Experiência. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 125-142, 2012.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de Ensino de Biologia**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2004.

KRUGER, Joelma Goldner; LEITE, Sidnei Quezada Meireles. O ensino de química no curso técnico integrado PROEJA em metalurgia e materiais (IFES campus Vitória): análise das percepções discentes. **Ciências & Cognição**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p.171-186, 2010.

LEITE, Adriana Cristina Souza; SILVA, Pollyana Alves Borges; VAZ, Ana Cristina Ribeiro. A importância das aulas práticas para alunos jovens e adultos: uma abordagem investigativa sobre a percepção dos alunos do PROEF II. **Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 7, n. 3, p. 1-16, 2005.

LUNETTA, Vincent N. Atividades práticas no ensino da Ciência. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 2, n. 1, p. 81-90, 1991.

NASCIMENTO, Silvana Sousa; VENTURA, Paulo Cezar Santos Ventura; SILVA, Paulo Sávio Damásio. Física e Química: uma avaliação do ensino. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 49, p. 21 - 33, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de ensino e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.12, p.59-73, 1999.

PERUZZI, Sara Luchese; FOFONKA, Luciana. A Importância da Aula Prática para a Construção Significativa do Conhecimento: A Visão dos Professores das Ciências da Natureza. **Educação Ambiental em Ação**. n. 47, 2014. Disponível em: <http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=1754>. Acesso em: 2 jun. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002

TEIXEIRA, Lílian Viana. Análise Sensorial na Indústria de Alimentos. **Revista do Instituto de Laticínios Cândido Tostes**, Juiz de Fora, v. 64, n. 366, p.1-14, 2009.

EJA

em
debate



**INSTITUTO
FEDERAL**
Santa Catarina