



CRISTIANE TERESA DOMBOSCO

**“A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO DE CAMPINAS/SP: O CASO DO
PROJETO EJA PROFISSÕES”**

**CAMPINAS
2013**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CRISTIANE TERESA DOMBOSCO

**“A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINAS/SP: O CASO DO PROJETO
EJA PROFISSÕES”**

Orientador(a): Profa. Dra. Débora Cristina Jeffrey

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA
DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA CRISTIANE TERESA
DOMBOSCO
E ORIENTADA PELA PROFA.DRA. DÉBORA CRISTINA JEFFREY

Assinatura do Orientador

**CAMPINAS
2013**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

D711t	Dombosco, Cristiane Teresa, 1975- A trajetória da educação de jovens e adultos na Rede Municipal de Campinas/SP: o caso do projeto EJA Profissões / Cristiane Teresa Dombosco. – Campinas, SP: [s.n.], 2013. Orientador: Débora Cristina Jeffrey. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Educação de jovens e adultos. 2. Qualificação profissional. 3. Educação profissional. 4. Educação permanente. 5. Análise de política. I. Jeffrey, Débora Cristina, 1977- II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título. 13-082/BFE
-------	---

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: The path of the education of young and adults in the Campinas's
SP educational network: the case of EJA professions project

Palavras-chave em inglês:

Education for Young People and Adults
Professional Qualification
Professional Education
Lifelong Education
Policy Analysis

Área de concentração: Políticas, Administração e Sistemas Educacionais

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Débora Cristina Jeffrey (Orientador)
Maria Margarida Machado
Luis Enrique Aguilar

Data da defesa: 04-04-2013

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: crisbosco@uol.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

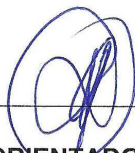
**“A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPINAS/SP: O CASO DO PROJETO EJA
PROFISSÕES”**

Autor: Cristiane Teresa Dombosco

Orientador: Profa. Dra. Débora Cristina Jeffrey

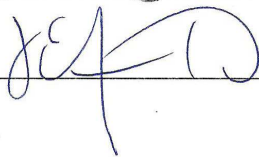
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de
Mestrado em defendida **por Cristiane Teresa Dombosco** e
aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 04 de abril de 2013



ORIENTADOR

COMISSÃO JULGADORA:



ANO

2013

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, meu criador.

À CAPES, pelo financiamento deste trabalho.

Aos meus pais, João e Celina, por terem me ensinado a correr atrás dos meus sonhos.

Ao Sr. Chico, pelo incentivo e pela torcida.

Ao meu marido, André, pelo amor, pela paciência e, principalmente, por tudo que fez pelo Henrique durante esse período.

Ao meu filho, Henrique, pelo amor incondicional que sentimos um pelo o outro, muitas vezes silenciado pela demanda de leitura e pela escrita.

Aos meus enteados, Isabela e Gabriel, os quais, por serem ainda pequenos, serviram-me de incentivo, pois sei que a eles sirvo de exemplo.

Ao Plínio e, principalmente, à Mariza que, desde a conclusão da graduação, incentivaram-me a fazer o mestrado.

À Jamile e à Giovanna, pelos telefonemas que, embora curtos, me enchiam de energia ao ouvir um “Oi, Tia. Está tudo bem?”.

Ao meu irmão, por me alegrar com suas visitas rápidas, durante as quais ríamos a maior parte do tempo.

Aos meus familiares, por torcerem muito por mim, principalmente à minha tia Vanda e aos meus primos Carmen, Renato, Thalita, Camila, Liliana, Mariana e Flávia.

A todos os meus amigos, por tantos convites negados e tantas conversas interrompidas. Principalmente à Luciana, à Valéria e ao Marquito, por terem me encorajado a prestar o exame e a concluir o mestrado.

Ao Cláudio Borges, pelo ombro amigo e pelos ensinamentos políticos.

Aos amigos que fiz durante esses dois anos, Michele, Carlão (que ao concluir o mestrado me disse: “minha vaga vai ser sua!”) e principalmente à Sandra e ao Carlinhos, pessoas maravilhosas que não medem esforços para ajudar o próximo.

Aos meus amigos do trabalho que torceram por mim e muitas vezes seguraram a barra para que eu conseguisse chegar até o final, principalmente, à Sandra, à Xan, ao Reginaldo e à Márcia.

À Silmara, meu anjo da guarda, literalmente.

À Vânia e à Majaca, por me fazerem rir e pelo ombro amigo nos momentos de desabafo.

Ao Domenico e ao Rubem pela torcida.

À Eralda, que com sua alegria me fez ver que a vida é para ser vivida um dia de cada vez, sem pressa, mas com amor no coração.

À minha orientadora, professora Débora, por ter acreditado em mim e por ter me dado a oportunidade de realizar esse meu grande sonho, não permitindo jamais que eu desistisse.

Aos membros da banca, professor Luis Aguilar e professora Margarida, pela forma delicada e respeitosa com que apontaram, no momento da qualificação, os pontos que deveria melhorar no meu trabalho e pela preocupação que tiveram em procurar valorizar os pontos fortes, no momento da defesa, o que fez com que eu percebesse a importância do meu trabalho de pesquisa.

Aos sujeitos que participaram desta pesquisa, especialmente aos entrevistados, os quais contribuíram muito para que este estudo pudesse ser concluído, e às equipes gestoras das escolas onde a pesquisa foi feita, por terem me recebido tão bem, sempre colaborando para que eu tivesse condições de realizá-la.

Aos membros do GEPEJA, pelo apoio e pela troca de experiência.

A todos os funcionários da FE, que nos atende com respeito e atenção.

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo geral fazer a análise da política pública de qualificação profissional de educandos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, por meio do projeto EJA Profissões, nos cursos do segundo segmento dessa modalidade no âmbito da Secretaria Municipal de Educação no município de Campinas/SP. O referencial teórico-metodológico fundamenta-se na abordagem do ciclo de políticas, formulada por Stephen Ball, uma vez que essa abordagem compreende a análise da trajetória de políticas públicas educacionais, da sua formulação à implementação, por meio do estudo dos contextos de influência, contexto do texto e contexto da prática. A pesquisa é qualitativa e se baseou em um estudo de caso, realizado em duas das três escolas indicadas pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas como unidades piloto para a implementação dessa política pública. Pretende-se dar maior visibilidade ao processo de implementação dessa política e, com isso, conhecer as questões que a levaram a fazer parte da agenda política, seus formuladores, seus implementadores e, por fim, as possíveis relações entre os objetivos da medida e sua efetiva implementação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos, Qualificação Profissional, Educação Profissional, Educação Permanente, Análise de Política.

ABSTRACT

The research aims to make the analysis of public policy on students' professional qualifications of Youth People and Adults – EJA, through the project “EJA Profissões”, in the second segment courses of this modality of education, within the scope of the City Department of Education in Campinas/SP.

The theoretical and methodological approach is based on the Stephen Ball's ‘policy cycle’. This approach includes the analysis of the trajectory of educational public policies, from their formulation to their implementation, through the study of the influence contexts, the text context and the practice context.

The research is qualitative and it is based on a case study conducted in two of the three schools listed by the City Department of Education of Campinas as pilot units for the implementation of this public policy.

The expectation of the research is to give a broader visibility to the process of implementation of this public policy. From there, understand the issues that led it to the political agenda, its formulators and implementers, and also the possible relationships between the objectives of this process and its effective implementation.

KEYWORDS: Education for Young People and Adults, Professional Qualification, Professional Education, Lifelong Education, Policy Analysis

SUMARIO

LISTA DE QUADROS.....	XVII
LISTA DE FIGURAS	XIX
LISTA DE SIGLAS.....	XXI
INTRODUÇÃO	1
OBJETIVO DA PESQUISA	20
QUESTÕES DA PESQUISA	21
PERGUNTA SÍNTESE.....	21
METODOLOGIA	21
CAPÍTULO I CONTEXTO DE INFLUÊNCIA: TRABALHO E ESCOLARIZAÇÃO	29
1.1 - DA QUALIFICAÇÃO PARA O (POSTO DE) TRABALHO À COMPETÊNCIA INDIVIDUAL DO SUJEITO: A TEORIA DO CAPITAL HUMANO NO SÉCULO XXI.....	39
1.2 - OS CONCEITOS DE EDUCAÇÃO PERMANENTE E EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	49
1.3 – A INFLUÊNCIA INTERNACIONAL NA CONSTRUÇÃO DOS CONCEITOS.....	59
CAPÍTULO II CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO TEXTO: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.....	71
2.1 - A EJA NOS ANOS 2000: AS EXPECTATIVAS COM RELAÇÃO ÀS AÇÕES DO GOVERNO LULA.....	94
CAPÍTULO III O PROJETO EJA PROFISSÕES: O CASO DE CAMPINAS, SP.	115
3.1 – A ANÁLISE DOS DADOS A PARTIR DAS ENTREVISTAS REALIZADAS NO ÂMBITO DA SECRETARIA.	130
CAPÍTULO IV O DESENVOLVIMENTO DA POLÍTICA DE QUALIFICAÇÃO DOS SUJEITOS DA EJA NO ÂMBITO DAS ESCOLAS PILOTO DO PROJETO EJA PROFISSÕES	149
4.1 – BREVE CARACTERIZAÇÃO DAS UNIDADES ESCOLARES PESQUISADAS	149
4.1.1 – A Escola Piloto A	152
4.1.2 – A Escola Piloto B	171
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	199
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	217
APÊNDICES.....	229
APÊNDICE 01.....	229
APÊNDICE 03.....	233
ANEXOS	235
ANEXO 1	235
ANEXO 2	237
ANEXO 3	239
ANEXO 4	241
ANEXO 5	242
ANEXO 6	245
ANEXO 7	247
ANEXO 8	251
ANEXO 9	253
ANEXO 10	259
ANEXO 11	265

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS	129
QUADRO 2: CURSOS DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL OFERTADOS NAS UNIDADES PILOTO DE 2010 A 2012.	152
QUADRO 3: ESCOLA PILOTO A – DADOS ESTATÍSTICOS DE ALUNOS PROMOVIDOS, RETIDOS E EVADIDOS NO PERÍODO QUE COMPREENDE O 1º SEMESTRE DE 2008 AO 1º SEMESTRE DE 2010.	153
QUADRO 4: ESCOLA PILOTO A – DADOS ESTATÍSTICOS DE ALUNOS PROMOVIDOS, RETIDOS E EVADIDOS NO PERÍODO QUE COMPREENDE O 2º SEMESTRE DE 2010 AO 2º SEMESTRE DE 2012.	155
QUADRO 5: ESCOLA PILOTO B – DADOS ESTATÍSTICOS DE ALUNOS PROMOVIDOS, RETIDOS E EVADIDOS NO PERÍODO QUE COMPREENDE O 1º SEMESTRE DE 2008 AO 1º SEMESTRE DE 2010.	173
QUADRO 6: ESCOLA PILOTO B – DADOS ESTATÍSTICOS DE ALUNOS PROMOVIDOS, RETIDOS E EVADIDOS NO PERÍODO QUE COMPREENDE 2º SEMESTRE DE 2010 AO 2º SEMESTRE DE 2012.	175

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: MATRÍCULAS - EJA/HISTÓRICO 2004 A 2012 (NÚCLEO DE EJA/CEB/DEPE/SME).....	117
FIGURA 2: TURMAS - EJA/HISTÓRICO ANUAL (NÚCLEO DE EJA/CEB/DEPE/SME).	119
FIGURA 3: MAPA DAS MACRORREGIÕES DO MUNICÍPIO DE CAMPINAS (CAMPINAS, 2012A, P. 3).....	121
FIGURA 4: ORGANOGRAMA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (CAMPINAS, 2012A, P. 4).	125

LISTA DE SIGLAS

ADJ - Adjunto

AMATRA - Associação dos Magistrados do Trabalho da 15ª Região

ANAMATRA - Associação Nacional dos Magistrados do Trabalho

BM - Banco Mundial

CD/FNDE - Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEB - Coordenadoria de Educação Básica

Cefets - Centros Federais de Educação Tecnológica

CEPROCAMP - Centro de Formação Profissional de Campinas "Prefeito Antonio da Costa Santos".

CESIT - Centro de Estudos Sindicais e de Economia do Trabalho

CF - Constituição Federal

CLACSO - Conselho Latino Americano de Ciências Sociais

CLAE - Coordenadoria de Legislação e Administração Escolar

CNAIA - Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica

CNEJA - Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos

CNER - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

CNI - Confederação Nacional da Indústria

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

CPAT - Centro Público de Apoio ao Trabalhador

CPF - Cadastro de Pessoas Físicas

CRUZADA ABC - Cruzada Ação Básica Cristã

CUT - Central Única dos Trabalhadores

DEPE - Departamento Pedagógico

EC - Emenda Constitucional

EJA - Educação de Jovens e Adultos
EMEF - Escolas Municipais de Ensino Fundamental
EMEJAS - Escolas Municipais de Educação de Jovens e Adultos
ENEJAS - Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos
EP - Educação Profissional
EPJA - *Educación de Personas Jóvenes y Adultas*
EUA - Estados Unidos da América
FEBEM - Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FIC - Formação Inicial e Continuada
FMI - Fundo Monetário Internacional
FUMEC - Fundação para Educação Comunitária
FUNDAÇÃO CASA - Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GAB - Gabinete
GF EJA - Grupo de Formação de Educadores de EJA
HP - Horas Projeto
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
IIEP - Informação, Intercâmbio, Estudo e Pesquisa Instituto de Educação Profissional
IF - Instituto Federal
IFSP - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
MTE - Ministério do Trabalho e Emprego
NAED - Núcleo de Ação Educativa Descentralizada

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT - Organização Internacional do Trabalho
ONG - Organização Não Governamental
ONU - Organização das Nações Unidas
P&D - Pesquisa e Desenvolvimento
PBA - Programa Brasil Alfabetizado
PEA - População Economicamente Ativa
PIPMO - Programa Intensivo de Formação de Mão-de-Obra
PLANFOR - Plano Nacional de Formação do Trabalhador
PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE - Plano Nacional de Educação
PNPE - Projeto Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego
PNQ - Plano nacional de Qualificação
PNU - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP - Projeto Político Pedagógico
PROEJA - Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEJA-FIC - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, na Formação Inicial e Continuada com Ensino Fundamental
PROEP - Programa de Expansão de Educação Profissional do Ministério da Educação
PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONASCI - Programa Nacional de Segurança Pública
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Médio
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RH - Recursos Humanos
RJ - Reintegrado Judicialmente
RMC - Região Metropolitana de Campinas
RPAI - Reunião de Planejamento e Avaliação Institucional
SEA - Serviço de Educação de Adultos

SECRIE - Secretaria de Inclusão Educacional
Sefor - Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional
Semtec - Secretaria da Educação Média e Tecnológica
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Sentec - Secretaria de Ensino Técnico
SESC - Serviço Social do Comércio
Setec - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SME - Secretaria Municipal de Educação
SMTR - Secretaria Municipal de Trabalho e Renda
SP - São Paulo
TDC - Trabalho Docente Coletivo
TJE - Transitado em Julgado Estável
UFF - Universidade Federal Fluminense
UNE - União nacional dos Estudantes
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID - *United States Agency for International Development*

INTRODUÇÃO

O foco desta pesquisa é a oferta de cursos de qualificação profissional articulados aos cursos de educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a qual apresenta o Mundo do Trabalho como eixo estruturador do trabalho pedagógico. O presente estudo foi realizado no município de Campinas, localizado no interior do estado de São Paulo/ Brasil, porque a Secretaria Municipal de Educação dessa cidade oferece, desde o segundo semestre do ano de 2010, cursos de qualificação profissional em nível básico integrados aos cursos em nível fundamental da modalidade EJA.

A oferta de educação profissional, nos cursos de EJA do município, foi viabilizada por meio da implementação do projeto intitulado EJA Profissões, o qual tem como objetivo geral "oferecer a elevação da escolaridade do Ensino Fundamental Anos Finais, integrando-o à formação profissional inicial", conforme é explicitado no Relatório de Gestão 2009-2012, da Secretaria Municipal de Educação de Campinas - SME/Campinas. O projeto, por sua vez, embora seja uma iniciativa própria do município e não esteja vinculado ao recebimento de recurso financeiro do governo federal, surgiu como proposta diante da impossibilidade do município de estabelecer parceria com o Instituto Federal do Estado de São Paulo - IFSP. Este atenderia a demanda da cidade no que tange à oferta de cursos de formação profissional integrados à educação básica, no nível fundamental.

Desde 2007, os IFs¹ desenvolvem parcerias com municípios que queiram implementar o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a

¹ Os antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) foram transformados em Institutos Federais por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, exceto as unidades Celso Suckow da Fonseca CEFET – RJ e de Minas Gerais – CEFET – MG. Estas unidades, de acordo com o Art. 18 da Lei nº 11.892/2008 “não estão inseridos no reordenamento de que trata o art. 5º desta Lei, permanecem como entidades autárquicas vinculadas ao Ministério da Educação, configurando-se como instituições de ensino superior pluricurriculares, especializadas na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica, na forma da legislação” (BRASIL, 2008).

Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental - Proeja-Fic².

Em 2009, a Coordenadoria de Educação Básica (CEB) da SME/Campinas comunicou aos seus professores e gestores de EJA sobre a implementação do novo formato nos cursos dessa modalidade. Por intermédio do Grupo de Formação de Educadores de EJA - GF EJA - da SME, criado em 2006, o qual vem discutindo desde 2008³ a construção de um currículo específico para a modalidade, as escolas foram informadas sobre as mudanças no formato dos cursos da EJA. Naquela ocasião, anunciaram que, a partir do primeiro semestre de 2010, seriam ofertados cursos de qualificação profissional integrados à modalidade supracitada. Dada a premência e a complexidade da temática, os educadores participantes do GF EJA questionaram e reivindicaram espaço para debate e discussão sobre as mudanças anunciadas.

A CEB informou que se tratava da adesão do município ao programa do governo federal, Proeja-FIC. De acordo com o Ofício Circular nº 40 GAB/SETEC/MEC, foi feito o convite às Instituições Federais para que aderissem ao programa. Contudo, para que estas pudessem encaminhar seus projetos para análise, eles deveriam contemplar parceria entre os IFs e os municípios. A respeito desse aspecto, podemos inferir que a obrigatoriedade de parceria por parte do governo federal e o fato do campus Campinas estar em construção no período de encaminhamento de proposta ao Ministério da Educação - MEC, conforme o cronograma de ações estipulado no Ofício Circular nº 40 GAB/SETEC/MEC, o qual determinava o período entre julho de 2009 a dezembro de 2011 para realização dos cursos, tornou-se impedimento para o município pleitear a adesão ao programa. No entanto, quando do resultado das propostas classificadas, o qual foi divulgado através

² O Proeja-Fic é um programa do governo federal, instituído por meio do Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, o qual normatiza a oferta de cursos profissionalizantes de nível básico integrados à modalidade EJA, no nível fundamental.

³ Inicialmente, o Grupo de Formação em Educação de Jovens e Adultos estava voltado para questões que envolvem a formação continuada do professor. Depois, os próprios integrantes começaram a questionar a atuação do grupo e ampliaram os debates de forma a abranger aspectos mais amplos das políticas públicas de EJA.

da publicação da Portaria nº. 194, de 03 de julho de 2009, Campinas aparece entre os municípios parceiros⁴ com proposta vinculada ao campus São Paulo. Além de informar as propostas classificadas, a Portaria também estabelece outros critérios estipulados no Ofício Circular nº 40 GAB/SETEC/MEC para aprovação final.

Na ocasião da primeira reunião de planejamento⁵ de 2010, realizada no dia 04 de fevereiro, um dos membros da CEB afirmou que, por conta de desencontro de calendário e falta de estrutura do IF-SP para atender a demanda de municípios que aderiram ao programa, a parceria com a referida instituição não pôde ser concretizada. No entanto, a mudança no currículo nos cursos de EJA ocorreria, seguramente, no segundo semestre de 2010, uma vez que a SME estava estudando, juntamente com a Fundação para Educação Comunitária (FUMEC) a implementação dos cursos profissionalizantes em parceria com o Centro de Formação Profissional de Campinas (CEPROCAMP), configurando-se como um projeto de âmbito exclusivamente municipal.

O município de Campinas oferece cursos da modalidade supletiva desde o início da década de 1980. Sobre esse aspecto, a Rede Municipal de Ensino de Campinas passou a contar com o atendimento ao público adulto nos Centros Municipais de Ensino Supletivo de Primeiro Grau, o qual teve sua primeira unidade fundada em 1982.

A FUMEC foi instituída por meio da Lei municipal nº 5.830, de 16 de setembro de 1987. De acordo com o Art. 2º, a Fundação, com prazo de duração indeterminado, sede e foro na cidade de Campinas, terá natureza jurídica privada e

⁴ O Instituto Federal de São Paulo teve duas propostas classificadas, sendo: a do campus Sertãozinho, com todas as parcerias aprovadas, e a do campus São Paulo, estabelecendo parceria com os municípios de Amparo, Campinas, Cesário Lange, Cubatão, Diadema, Embu, Ferraz de Vasconcelos, Francisco Morato, Guarulhos, Itapeva, Itapeví, Jandira, Mauá, Osasco, Registro, São Bernardo do Campo, Sumaré, Várzea Paulista e Votorantim. No entanto, os municípios de Hortolândia e Encruzilhada não atenderam aos critérios estabelecidos para seleção e por esse motivo não tiveram suas propostas classificadas.

⁵ Tornou-se prática da Secretaria Municipal de Educação determinar em calendário escolar período para planejamento pedagógico. Assim, os educadores gozam de trinta dias de férias no mês de janeiro e ao retornarem ao trabalho, no mês de fevereiro, os três primeiros dias que antecedem o início das aulas são reservados para as Reuniões de Planejamento e Avaliação Institucional – RPAI.

será instituída e personalizada conforme o disposto pelo código civil (CAMPINAS, 1987). Segundo Jaconi (2009, p. 27), com a Lei nº 6422, de 05 de abril de 1991, alterou-se o dispositivo da lei e a FUMEC passou a ter natureza e personalidade jurídica de direito público”.

O objetivo com a criação da Fundação foi o de desenvolver atividades educacionais básicas, seguindo orientação comunitária. Diante disso, a Fundação assume o Programa Municipal de Pré-Escolas Comunitárias e de Educação Básica Comunitária de Jovens e Adultos, os quais pertenciam, a priori, ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e que, depois, com a extinção deste, ficaram a cargo da Fundação Educar.

Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, a educação infantil passou a ser de responsabilidade do município, ficando somente o primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos sob a responsabilidade da FUMEC. Atualmente, esta promove ações de alfabetização que são desenvolvidas em salas de aulas instaladas em escolas municipais, estaduais, associações de bairro, igrejas, enfim, em todos os lugares em que exista demanda (SME/CAMPINAS, 2012a, p. 11).

Em 1995, a Rede contava com a oferta de educação para pessoas jovens e adultas em 11 Centros Supletivos e 08 escolas com cursos regulares no noturno. Os Centros Supletivos, que funcionavam em escolas de ensino fundamental, tinham estrutura administrativa e de gestão separadas. Com a promulgação da LDB vigente, as atividades educacionais dos Centros passaram a integrar as Escolas Municipais de Ensino Fundamental, unificando a sua administração técnica e pedagógica. Em 2009, a Rede contava com 24 EMEFs, que atendiam tanto o ensino regular como o segundo segmento da EJA, e mais 04 unidades de atendimento específico ao público desta modalidade. Em 2012, ocorreu a extinção dos cursos da EJA em uma das EMEFs, uma vez que tal unidade passou a atender somente ao ensino fundamental regular do 1º ao 5º ano.

Atualmente, a Rede Municipal de Ensino possui 27 escolas que atendem o público da EJA anos finais do ensino fundamental, com 3470 matrículas registradas e 250 salas de aulas da FUMEC, que possuem aproximadamente 3000 alunos⁶ matriculados nos anos iniciais da EJA.

Quanto ao CEPROCAMP, este foi instituído por meio do Decreto nº 14.887⁷, de 30 de agosto de 2004, como órgão desprovido de personalidade jurídica e vinculado à FUMEC, com o objetivo de oferecer cursos de educação profissional em seus diversos níveis e modalidades, em consonância com o mundo do trabalho, conforme legislação vigente (CAMPINAS, 2004). Os recursos necessários para reforma do prédio e aquisição dos equipamentos foram garantidos pelo convênio estabelecido com o governo federal, por meio do PROEP – Programa de Expansão de Educação Profissional do Ministério da Educação – MEC (SME/CAMPINAS, 2012a, p. 11).

De acordo com Jaconi (2009, p. 29), além de buscar atender à demanda de qualificação profissional de jovens e adultos nos níveis básico e técnico da educação profissional, o CEPROCAMP é criado para formar o educando para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe conhecimentos que lhe permita exercer funções demandadas pelo mundo do trabalho e aprofundamento em estudos posteriores. Segundo a autora, buscou-se naquele momento atender ao Estatuto da FUMEC e, além disso, cumprir o disposto no Art. 42 do Capítulo III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9394/96, o qual permite que as instituições de educação profissional e tecnológica ofertem cursos especiais, estando as matrículas nos cursos condicionadas à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade dos sujeitos (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008).

No entanto, a autora (Ibid., p. 30) esclarece que, devido a mudanças na administração municipal e na própria gestão educacional do CEPROCAMP, ocorrem

⁶ Disponível em: <http://www.fumec.sp.gov.br/eja-anos-iniciais> Acesso em 25/01/2013.

⁷ Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/dec14887.htm> Acesso em 25/01/2013.

mudanças significativas nos objetivos desta instituição, a qual passa a ofertar única e exclusivamente cursos de qualificação profissional e técnica.⁸

O CEPROCAMP possui duas unidades, localizando-se uma na região central da cidade e outra na região noroeste da cidade. Para candidatar-se a uma vaga, a pessoa deve morar em Campinas ou em sua região metropolitana, apresentar o CPF e ter, no mínimo, dezesseis anos completos. Também é exigido escolaridade mínima, mas esta varia de acordo com tipo de curso que o aluno tenha interesse em cursar. São oferecidos cursos profissionalizantes nas modalidades formação inicial e continuada, qualificação, atualização/suprimento e habilitação técnica de nível médio nas áreas Saúde Ocupacional, Gestão Ambiental, Gestão Empresarial, Informática, Hospedagem/Hotelaria e Turismo.

Atualmente, na unidade central⁹, são ofertados os cursos técnicos de administração, hospedagem, meio ambiente, segurança do trabalho e os cursos de qualificação profissional, a saber: organizador de eventos, padeiro, confeiteiro, auxiliar de cozinha e cozinheiro básico, inglês básico para atendimento ao cliente, inglês intermediário para atendimento ao cliente, governanta, higiene e manipulação de alimentos, informática básica e digitador, auxiliar administrativo, auxiliar de contabilidade, porteiro, eletricitista residencial e predial. Já na unidade da região noroeste, são oferecidos somente cursos de qualificação profissional de porteiro, informática básica e digitador, gestão de negócios, manipulação de alimentos e higiene, recepcionista e auxiliar administrativo.

No que tange à parceria da FUMEC com a SME/Campinas na promoção de cursos de formação profissional integrados à educação básica, esta participa com toda infraestrutura necessária para a oferta do Ensino Fundamental (professores, funcionários, salas de aula, entre outros) enquanto o CEPROCAMP disponibiliza os

⁸ Para mais informações sobre a mudança na estruturação dos cursos ofertados pelo CEPROCAMP, consultar a obra de Andréa Jaconi disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=41013> Acesso em 12/12/2012.

⁹ O Ceprocamp “Prefeito Antônio da Costa Santos” localiza-se na Avenida 20 de Novembro, número 145, região central da cidade e seu outro polo, o Ceprocamp “José Alves”, encontra-se na Avenida Mario Scolari, 91, no Jardim Satélite Íris.

profissionais da educação responsáveis pela qualificação profissional (SME/CAMPINAS, 2012b). Da união supracitada surge a proposta de implementação no município do Projeto intitulado EJA Profissões, o qual passa a ser pensado a partir do momento em que não se concretiza a parceria entre o IF-SP e o município para ofertar cursos do Programa Proeja-FIC nos cursos de EJA das escolas da Rede Municipal de Ensino de Campinas – RMEC. O Projeto de iniciativa própria da prefeitura surge como proposta no final do segundo semestre de 2009, para ser implementado nas escolas no semestre seguinte.

Em sua proposta inicial, o EJA Profissões é implementado, durante o segundo semestre de 2010, em três das vinte e sete escolas da Rede¹⁰ Municipal de Campinas, caracterizando-as como escolas piloto e, posteriormente, uma vez avaliado de forma positiva, seria gradativamente estendido para todas elas. No entanto, ao término do primeiro semestre em que foi dado início às atividades do EJA Profissões, algumas escolas reivindicaram a implementação do projeto em suas unidades. Nesse período, as discussões do GF de EJA giravam em torno da construção das Diretrizes Curriculares para a modalidade.

Outro aspecto interessante é a importância que o GF EJA adquire no que tange à reivindicação dos professores com relação à modalidade em questão, tornando-se um locus de organização dos docentes e, conseqüentemente, canal de diálogo com a SME. A partir de 2006, quando o GF passa a ser específico sobre a modalidade EJA, integrando profissionais das diversas áreas e disciplinas, o responsável pela modalidade EJA na CEB inicia sua participação no grupo, coordenando os seus encontros semanais. A pessoa que atualmente é responsável pela modalidade na CEB também participa das reuniões. O Assessor de Planejamento do Núcleo de EJA demonstrou, durante a entrevista, ter visto no grupo uma possibilidade

¹⁰ As EMEFs, nos períodos manhã e tarde, atendem os alunos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental regular. No período noturno, as salas são ocupadas por turmas de jovens (acima dos 15 anos) e/ou adultos que estão matriculados nos cursos do ensino fundamental II da EJA. A rede municipal de Campinas conta com 44 Escolas Municipais de Educação Fundamental, sendo que 23 possuem cursos de EJA no período noturno e outras 04 atendem somente o público da EJA nos períodos manhã, tarde e noite.

de debater as questões referentes à modalidade, fortalecendo-a dentro da própria Secretaria. Atualmente, dentre todos os GFs que existem, o GF EJA é o que conta com o maior número de membros¹¹ e, quando necessário, faz reivindicações ao Núcleo de EJA, dando maior visibilidade à modalidade, uma vez que organiza-se no sentido de cobrar da Secretaria espaço para participação nas definições das políticas públicas que afetam a EJA.

A relevância do grupo fica evidente quando, no momento de expansão do EJA Profissões para o primeiro semestre de 2011 e de tensão com a pressão exercida sobre os professores em algumas unidades com relação à unificação ou fechamento de salas, este requereu, em outubro de 2010, a presença da Coordenadora da Educação Básica da SME para debater sobre: adequação das datas de cadastro, ingresso e matrículas dos alunos com o período de planejamento e atribuição de aulas para os professores¹²; não abertura de salas multisseriadas e o incentivo a desmembrar as existentes; planejamento de salas a partir da demanda e dos cadastros existentes; elaboração do cadastro dos alunos que procuram a escola para a matrícula no Sistema Integre¹³; entendimento de que os alunos evadidos são possíveis retornos e que os alunos da FUMEC são demanda para a EJA II; instituir política pública de integração entre a EJA I e EJA II; fazer o reconhecimento da demanda real a partir dos cadastros dos Postos de Saúde, entidades de bairros do entorno da escola; incentivo da criação da função do professor coordenador de EJA nas escolas que não o tem; instituição de

¹¹ O GF contou com a participação de cerca de 20 professores, representando suas escolas (quase um professor por escola) [...] (CAMPINAS, 2011).

¹² O planejamento de turmas e atribuição destas aos professores é realizado antes do cadastro, inscrição e período de matrícula nos cursos de EJA. Dessa forma, é feita uma estimativa de quantas salas serão mantidas, sendo que é principalmente no início do ano, em janeiro e/ou fevereiro, que normalmente os alunos adultos procuram matricular-se nas escolas. Atualmente, a prefeitura não caracteriza mais um período específico para matrícula, pois esta pode ser feita no decorrer do ano letivo. No entanto, trata-se de uma questão cultural, pois muitos deles são pais ou já frequentaram escolas em outras regiões ou períodos da vida onde a matrícula é normalmente realizada no início do ano.

¹³ Trata-se do portal operacional [HTTP://integre-master.ima.sp.gov.br](http://integre-master.ima.sp.gov.br) desenvolvido pela Informática de Municípios Associados do Estado de São Paulo – IMA, no qual constam várias funcionalidades da gestão educacional. O Integre apresenta três módulos: Acadêmico, Gestão de Pessoas e Financeiro. O módulo Acadêmico – o mais utilizado tanto pela equipe da Unidade de Ensino quanto pelo pessoal do NAED – apresenta várias funcionalidades, que são específicas de acordo com o cargo ocupado pelo profissional da SME (CAMPINAS, 2012, a).

horas de trabalho pedagógico para o coletivo dos professores da EJA; formação dos professores e orientação para definição de blocos de atribuição, priorizando a atribuição para a EJA não misturando-a ou complementando-a com o ensino fundamental regular¹⁴.

Quanto ao Projeto EJA Profissões, o grupo solicita, de acordo com o documento do GF-EJA¹⁵: esclarecimentos acerca dos critérios para a escolha das escolas que teriam o projeto em 2011; tempo para planejamento e desenvolvimento do trabalho integrado, uma vez que esse já havia sido apontado tanto pelos gestores como pelos professores das escolas piloto como um problema para o desenvolvimento do projeto; reorganização do currículo de EJA sem que houvesse tempo pedagógico específico para essa discussão nas escolas; socialização do trabalho desenvolvido nas escolas piloto; discussão e o aprofundamento sobre a construção de um currículo integrado para toda a rede; composição da jornada de professor atendendo as necessidades do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola (GF-EJA, 2010).

Essas reivindicações do GF corroboraram na publicação de dois comunicados: o CEB nº 42/2010 (Ver anexo 1) e o de nº 43/2010 (Ver anexo 2). No primeiro, a Coordenadoria comunica a expansão do Projeto, totalizando 13 escolas a serem atendidas e, no segundo, são dadas orientações à equipe gestora com relação ao processo de atribuição de aulas aos professores. Nos documentos acima, afirma-se que, até o final de 2011, todas as escolas contarão com as atividades do EJA Profissões e que todos os professores da EJA deverão fazer um curso de extensão na Unicamp (Ver anexo 3), pois a formação dará subsídios para a discussão do eixo do trabalho pedagógico, o Mundo do Trabalho, e para a construção de um currículo integrado EJA e Educação Profissional (EP).

¹⁴ Essas informações constam na carta convite de participação na reunião do GF de EJA, enviada por este à Coordenadora da Educação Básica.

¹⁵ Carta convite do GF à Coordenadora da CEB para participação na reunião do grupo para esclarecimentos.

Outras duas ações da SME denotam o esforço para fazer com que o Projeto EJA Profissões seja consolidado, tendo em vista as reivindicações dos professores¹⁶ a respeito dos tempos pedagógicos que compõem a sua jornada. Os professores têm disponível somente 1h40 minutos de reunião coletiva, tempo esse de realização do Trabalho Docente Coletivo (TDC), para a concretização de um trabalho pautado na perspectiva de currículo integrado entre a educação básica e o ensino profissional. O comunicado CEB nº 47/2010 (Ver anexo 4) informa, para as treze escolas incluídas no Projeto em 2011, a necessidade de viabilizar a participação do professor da EJA em reuniões semanais específicas para tratar de assuntos dessa modalidade. Assim, as escolas que têm os cursos de EJA precisam determinar um horário na semana para a realização do TDC específico para tratar dos assuntos da EJA – no qual existe a possibilidade de participação dos professores das áreas técnicas, que podem, junto aos professores da Rede, planejar o trabalho que será desenvolvido em sala de aula sob a coordenação do Orientador Pedagógico da unidade.

Conforme memorando CEB Nº 49/2011¹⁷, datado de 26/01/2011, anuncia-se que será dado início a uma Campanha Permanente de Divulgação de Matrículas para a EJA (Ver anexo 5). Essa campanha, que permanece até os dias atuais, é realizada por meio da fixação de cartazes (Ver anexo 6) nos veículos de transporte público e nos terminais de ônibus, com o intuito de informar a população sobre a oferta de cursos de EJA nas escolas municipais.

Foi solicitado às escolas que mantivessem um cadastro contínuo de registro dos atendimentos feitos a partir do início da Campanha. Desse cadastro, conforme explicitado no memorando citado, espera-se que seja possível a sua utilização como instrumento para o planejamento de turmas nos semestres seguintes.

Até esse momento, as campanhas eram feitas somente pelas escolas, nas ocasiões em que ocorriam reuniões de pais, festas, eleições, entre outras. A partir de

¹⁶ A falta de tempo para planejamento é apontada como aspecto negativo na avaliação elaborada pela Comissão do projeto, realizada no final de 2011. Essa informação está presente no documento Relatório de Gestão – Núcleo de EJA – 2009 – 2012 (CAMPINAS, 2012b).

¹⁷ A Coordenadoria de Educação Básica, por meio do memorando nº 49/2011, divulga a Campanha Permanente de Divulgação de Matrículas para a EJA, iniciada em 24 de janeiro de 2011.

2011, após levantamento feito pela Secretaria de Saúde quanto ao número de pessoas que moram no município e não concluíram o ensino fundamental, cadastro este realizado em 2008¹⁸ por meio dos atendimentos aos usuários dos postos de saúde, a SME passa a encaminhar, todo início de ano, cartas (Ver anexo 7) àqueles que são demanda potencial para a EJA, ou seja, todas as pessoas que são maiores de quinze anos e que declararam, no momento em que foram atendidos nos postos de saúde, não ter concluído o Ensino Fundamental.

Embora a CEB não atenda a todas as reivindicações feitas pelos professores do GF de EJA, com base nas entrevistas, nota-se o estabelecimento de um diálogo entre a SME e os professores de EJA, representados pelo GF, situação esta que há muito tempo não se via na Rede. A EJA, antes da implementação do EJA Profissões, estava praticamente inerte, com pouquíssimas iniciativas acerca do seu desenvolvimento, como se evidencia nos depoimentos dos professores entrevistados. Dentre estas, estão a oferta de dois cursos de extensão, um em 2004 e outro em 2005, e um curso de especialização *lato sensu* em EJA¹⁹, realizado em parceria com a Faculdade de Educação da UNICAMP, com início em 2008 e término em 2009. Além da oferta de espaços para formação contínua dos educadores, ocorre mudança na estrutura dos cursos dessa modalidade nas escolas. A partir de 2009, a modalidade EJA passa a ser ofertada por meio da estrutura flexibilizada, intitulada Sistema Semimodular²⁰.

¹⁸ Os cadastrados nos postos de saúde, acima de 15 anos, totalizavam 346.330 pessoas. Destes, 20.310 estão incluídos entre os que “não sabem ler e escrever”. 22.838 estavam na faixa dos “alfabetizados” e 129.185 eram aqueles usuários classificados como tendo o “1º grau incompleto”

¹⁹ Em 2010, o curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos formou professores e gestores que trabalham com a EJA tanto no âmbito da secretaria de Educação como da própria FUMEC. Para divulgação dos trabalhos, a Faculdade de Educação da Unicamp e a SME organizaram o Caderno de Resumos: *Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos: contribuições e possibilidades*, onde constam os resumos dos trabalhos apresentados pelos 72 alunos concluintes.

²⁰ No sistema Semimodular, as aulas de cada componente curricular ficam concentradas em um ou, no máximo, dois dias da semana. Esses componentes estão organizados e divididos em dois módulos de dez semanas cada, totalizando 50 dias letivos de aula, com término no seu encerramento, exceto Português e Educação Física, que são ministradas ao longo do semestre. O aluno é inscrito por disciplinas e, ao concluí-las, pode inscrever-se na disciplina do termo subsequente. Caso o aluno reprove em uma das disciplinas, é necessário que a refaça, mas no sistema é considerado como reprovado.

Outro dado que aparece nas entrevistas é o fato do Semimodular²¹ ter causado polêmica entre os educadores. Pode-se inferir que a recente implementação do dessa estrutura tenha sido responsável pelo receio que, inicialmente, os profissionais da educação demonstraram com relação ao EJA Profissões, pois eles relatam que a implementação desse sistema foi verticalizada, não contando com a participação dos professores e muito menos dos alunos.

A proposta do Semimodular não chegou a ser avaliada de forma sistemática pela CEB, mas o fato de ela ter apontado que o professor consegue estabelecer um vínculo maior com o aluno da EJA, principalmente com os mais velhos, e ter havido diminuição no índice de evasão da EJA, foi o suficiente para que tal estrutura fosse mantida, embora os professores ainda hoje reivindicuem avaliação desse modelo, conforme explicitado nos depoimentos dos sujeitos entrevistados.

O ano de 2011 é iniciado com alterações no formato do Projeto²², o qual, de acordo com o Relatório de Gestão disponibilizado pela SME,

É um projeto que, além dos aspectos educacionais, se constitui como política de geração de trabalho e renda ao possibilitar uma melhoria na perspectiva de empregabilidade dos educandos. Por esta razão, procurou-se também a participação da Secretaria Municipal de Trabalho e Renda (SMTR), que possibilitaria um apoio importante ao sucesso do projeto, tendo em vista a inserção dos educandos nos programas de geração de trabalho e renda

²¹ De acordo com informação do próprio Relatório de Gestão 2009-2012, do Núcleo de EJA da CEB, o Semimodular:

[...] trabalha com componentes curriculares divididos e organizados em módulos de 50 dias letivos; as aulas de cada componente curricular ficam concentradas em um ou dois dias da semana. O aluno é matriculado por termo e inscrito por componente curricular. Dessa forma, a progressão do aluno no curso se dá por disciplina. Se houver retenção, ele cursa apenas as disciplinas em que ficou retido (CAMPINAS, 2012b).

²² No início do Projeto, em 2010, os cursos de qualificação profissional oferecidos eram específicos a um tipo de ocupação, a saber: auxiliar de escritório, recepcionista/auxiliar de escritório, auxiliar de serviços gerais, vendedor balconista/vendedor porta-a-porta, auxiliar de garçom, ajudante de cozinha, auxiliar de padaria, auxiliar de confeitaria, cuidador de criança, cuidador de idosos e operador de microcomputador. Mas, como essas opções não atendiam aos interesses de grande parte dos alunos, foi solicitado à direção do Ceprocamp o desenvolvimento de um curso que fosse mais amplo, auxiliando os alunos nas suas escolhas posteriores acerca das possibilidades de ocupações e de formação profissional. Assim, a partir do ano de 2011, os cursos ofertados passaram a ser o de Informática e o Gestão (SME/CAMPINAS).

desenvolvidos pela SMTR por meio do Centro Público de Apoio ao Trabalhador (CPAT)²³ (CAMPINAS, 2012b).

Em 30 de dezembro de 2010, por meio da Portaria SME Nº 114/2010, homologa-se o Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas. Neste, apresenta-se de forma legal a proposta de trabalho na EJA tendo o Mundo do Trabalho como seu eixo norteador, uma vez que o inciso III do Art. 92 do Regimento elenca como objetivo específico da modalidade: oferecer um currículo articulado a temas referentes ao mundo do trabalho e à qualificação profissional (CAMPINAS, 2010, p. 38).

Em maio de 2011, o ex-presidente da Sociedade de Abastecimento de Água e Saneamento S/A (Sanasa)²⁴ denuncia esquema de fraudes que funcionou na empresa durante sua gestão, de 2005 a 2008, delatando esquema de corrupção na prefeitura de Campinas, que envolve pessoas do alto escalão do governo, como o Vice-Prefeito e a Secretária de Gabinete do Prefeito. Diante de todas as acusações, o Prefeito teve seu mandato cassado pela Câmara Municipal de Campinas, resultando em alterações no quadro do secretariado e chefia de departamentos. Essas mudanças também ocorreram tanto na Secretaria de Trabalho e Renda como no CPAT, o que impossibilitou a realização da parceria entre esta Secretaria e a SME no que tange à implementação do Projeto EJA Profissões. Assim, a iniciativa junto a esse órgão ficou restrita à sua visita às escolas, mediante suas solicitações, para divulgação e emissão de carteiras de trabalho.

Em 2011, foi efetivada uma parceria com a Associação dos Magistrados do Trabalho da 15ª Região (AMATRA), a qual está vinculada à Associação Nacional dos Magistrados do Trabalho (ANAMATRA)²⁵. O objetivo dessas associações é

²³ Dentre as ações do CPAT, constam a intermediação de mão de obra, a emissão de carteira de trabalho, a orientação e a qualificação profissional, a casa do empreendedor, a economia solidária, o observatório do trabalho e o banco popular da mulher.

²⁴ O Departamento de Águas e Esgoto transformou-se na SANASA, empresa de economia mista, por meio da Lei Nº 4.356, de 28 de dezembro de 1973, regulamentada pelos Decretos Nº 4.437/1974 e Nº 14.850/2004.

²⁵ Ao tomar conhecimento do Projeto EJA Profissões e sabendo do trabalho realizado pela AMATRA, um dos professores do curso de extensão do CESIT/UNICAMP viabiliza o contato entre esta e a SME.

realizar o Programa Trabalho, Justiça e Cidadania nas escolas públicas, o qual difunde noções básicas do Direito do Trabalho, informando, inclusive, os meios de exercê-lo (SME/CAMPINAS, 2012b). No seu primeiro ano, a AMATRA desenvolveu o Programa em 13 escolas que também contavam com o EJA Profissões. Segundo os gestores e professores entrevistados, a sua avaliação é positiva, tendo em vista que os temas tratados são de interesses dos alunos. Os professores são formados pelos juízes e, depois, desenvolvem o trabalho nas escolas, junto aos alunos, tornando-se multiplicadores. No ano seguinte, o Programa da AMATRA foi estendido para toda a Rede, conforme informação do próprio Relatório de Gestão do Núcleo de EJA da CEB – 2009-2012.

No ano de 2011, havia a expectativa de ampliar as ações do EJA Profissões, uma vez que, durante 2010, ele havia sido avaliado pelas escolas piloto de forma positiva²⁶. Para os educadores que trabalham com a EJA, esse Projeto deu mais visibilidade à modalidade EJA no município, pois a proposta de ofertar qualificação profissional ao público da EJA surge em decorrência de uma exigência do poder executivo. Havia um interesse político por trás da oferta de qualificação aos jovens e adultos da EJA e, com isso, os educadores acabaram conquistando mais espaço para discutir as questões pertinentes à EJA.

Há anos o número de alunos nos cursos dessa modalidade está caindo drasticamente. Considerando-se a Rede estadual e municipal, Silva (2006, p. 82) afirma que, em 1999, na EJA, registram-se 27.015 matrículas e, em 2003, 19.255, (decréscimo em torno de 29%). Referindo-se exclusivamente aos anos finais do ensino fundamental, na Rede municipal, em 2004, havia 5473 alunos matriculados, sendo que, em 2010 (ano de implementação do projeto), esse número cai para 3719.

A AMATRA desenvolve o Programa Trabalho Justiça e Cidadania em várias regiões do país, com o objetivo de informar os cidadãos sobre os seus direitos, principalmente com relação ao trabalhista.

²⁶ Durante as entrevistas, os Supervisores Educacionais e o Coordenador Pedagógico entrevistados relatam que, em uma primeira avaliação do Projeto, no decorrer do primeiro semestre de implementação, de julho a dezembro de 2010, o resultado foi positivo no sentido de ter provocado debates e discussões acerca do currículo e da forma de oferta dos cursos da EJA na Rede. Dois dos educadores de uma das escolas piloto também explicitam essa questão em um trabalho apresentado no Simpósio do Laboratório de Gestão da UNICAMP, em maio de 2011. No entanto, eles alertam sobre os riscos de uma ampliação precipitada, tendo em vista a incipiência da proposta.

Sabe-se que questões externas à escola colaboram muito para que o aluno, principalmente o aluno trabalhador, não consiga nela permanecer. Segundo dados de pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em maio de 2005, o principal motivo para o abandono dos cursos da EJA trata-se da incompatibilidade do horário das aulas com o horário de trabalho ou de procurar trabalho (27,9%), seguido pela falta de interesse em fazer o curso (15,6%), a incompatibilidade do horário das aulas com o dos afazeres domésticos (13,6%), a dificuldade de acompanhar o curso (13,6%), a inexistência de curso próximo à residência (5,5%), a inexistência de curso próximo ao local de trabalho (1,1%), falta de vaga (0,7%) e outro motivo (22,0%)²⁷.

Tratar de evasão significa levar em consideração tudo aquilo que a promove e, precisa estar claro, não é de forma isolada que a Secretaria da Educação vai dar conta desse problema. É necessária a parceria com outras Secretarias, como a de Trabalho e Renda, da Assistência Social e também da Saúde para combatê-la. Verifica-se que há intenção, por parte da SME, para que o Projeto EJA Profissões se efetive, tanto que, em junho de 2011, a CEB encaminha o memorando nº 396/2011 às escolas (Ver anexo 8), no qual afirma ter conhecimento de que, no segundo semestre, o número de matrículas na EJA é reduzido. Assim, versa sobre a necessidade de manter o número máximo possível de turmas da EJA, contrariando a trajetória da modalidade no município, que vinha sofrendo com o processo de fechamento de salas de aula em ritmo acelerado. No referido documento, a CEB orienta as escolas a manterem o mesmo número de turmas no segundo semestre e solicita que a Campanha de divulgação das matrículas citada anteriormente seja mantida e intensificada.

Com a cassação do mandato do Prefeito, em 2011, a SME teve quatro Secretários de Educação em um ano, e a FUMEC teve seu cargo de Direção ocupado por cinco diretores diferentes. Consequentemente, essas mudanças alteraram o quadro

²⁷ Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1375&id_pagina=1

de pessoal que estava à frente dos trabalhos desenvolvidos no Departamento Pedagógico, no Departamento de Gestão de Pessoas e também nos NAEDs, ocasionando lentidão ou até mesmo ruptura nas ações que estavam em andamento na SME.

Foi um período de instabilidade política. Apesar disso, o Núcleo de EJA deu continuidade aos trabalhos com a implementação do EJA Profissões, a formação dos professores e a construção das Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, produzidas ao longo de 2009 e 2010 e publicadas ao final deste último ano. Este documento, por sua vez, trata de todo o ensino fundamental e tem uma parte reservada à EJA.²⁸

Ao longo do ano de 2012, retoma-se a discussão acerca das Diretrizes Curriculares da EJA, dando origem a um segundo documento, divulgado em 2013 através de versão eletrônica. Esse documento incorpora a discussão da “proposta de um currículo integrado à educação profissional”.

Os professores do GF EJA procuraram participar da elaboração das Diretrizes, viabilizada por meio da participação para debate sobre esse assunto em três encontros no GF e mais 03 dias no Seminário de EJA, o qual ocorreu em novembro de 2012. Foi dada a oportunidade para que os professores da EJA pudessem fazer a leitura do documento e dar as suas contribuições. No entanto, um dos membros do grupo considera que “um documento dessa importância deveria ter sido mais discutido, inclusive, contando com a participação dos alunos no debate” (SILVA, 2012a, p. 01 – 04). Com relação ao processo de mudança pelo qual a EJA vem passando, quando o seu currículo passa a ser discutido vislumbrando a articulação com a EP, as Diretrizes constituem-se num marco político histórico, uma vez que:

[...]Uma das fragilidades que tem marcado este processo de mudança tem sido a quase inexistência de documentação que orienta e publiciza a sua definição/implementação/avaliação. Nesse sentido acredito que a elaboração do documento das Diretrizes

²⁸ No texto das Diretrizes Curriculares, publicado em 2010, o mundo do trabalho é tratado como eixo curricular, mas as questões mais específicas do debate suscitado pelo EJA Profissões não são discutidas.

Curriculares pode contribuir para a sistematização de aspectos das políticas públicas de EJA no município. A sistematização pode ajudar, educandos e educadores, a vislumbrarmos com maior clareza a EJA que queremos, os caminhos para a sua construção no cotidiano da escola e as lutas políticas mais amplas que este projeto requer (SILVA, 2012a, p.01).

O professor autor do texto acima, membro do GF de EJA, numa contribuição acerca das Diretrizes, explicita a sua preocupação com relação à ausência de documentação que formalize as propostas. Sobre esse aspecto, quanto ao EJA Profissões - embora todas as iniciativas relatadas: reuniões que ocorreram no âmbito da Secretaria, quando da atuação do Conselho Gestor; a constituição de uma Comissão própria de implementação²⁹ do Projeto; a realização de reuniões com os educadores das escolas piloto e com o GF de EJA para debater os rumos da modalidade - a sua trajetória não contemplou a apreciação do Conselho Municipal de Educação, o que é, de fato, de extrema importância para a consolidação do projeto e, consequentemente, a sua transformação em política pública de EJA no município.

Em 2012, o fato do EJA Profissões até então não ter sofrido a apreciação do Conselho Municipal de Educação no que tange à sua aprovação, causou um sentimento de vulnerabilidade nos professores e gestores que atendem a essa modalidade, conforme é evidenciado nos depoimentos de alguns desses profissionais durante as entrevistas. O Projeto sustenta-se, inclusive, nas dificuldades que surgem com a crise política, após a cassação do Prefeito, uma vez que aumentam as barreiras para a efetivação dessa política, tais como: a não continuidade no curso do CESIT/UNICAMP que estava prevista para 2012; a crescente falta de professores de

²⁹ O Projeto EJA Profissões contou com a Assessoria de uma comissão de implementação, a qual era formada por representantes da SME, da FUMEC, do Ceprocamp e da Secretaria de Trabalho e Renda. A esta cabia, de acordo com arquivo utilizado para a apresentação do projeto (disponibilizado pelo Núcleo de EJA): a análise do projeto Pedagógico inicial e elaboração de uma proposta definitiva; a articulação das equipes gestoras e professores das escolas, equipe do Ceprocamp e profissionais da Secretaria de Trabalho e Renda para a discussão da proposta e implementação das ações; o planejamento dos procedimentos e atividades pedagógicas junto aos Orientadores Pedagógicos, equipes gestoras e professores coordenadores de EJA e o acompanhamento e avaliação das ações desenvolvidas nas escolas.

qualificação profissional para dar aulas (Ver apêndices 1, 2 e 3); a ausência de documentação que o legitimasse enquanto política pública; entre outros.

No que concerne à documentação, a SME publica, no dia 19 de dezembro de 2012, a Resolução SME/FUMEC nº 06/2012, que dispõe sobre as diretrizes e normas para o Programa EJA Profissões. Dentre as orientações, o documento expõe a concepção de trabalho pautada na formação estreitamente ligada à leitura crítica do mundo do trabalho, identificado em sua dimensão humana (Inciso III do Art. 3º), opondo-se ao sentido histórico que o associa a prática econômica, ou seja, ao modo de produção capitalista, conforme atesta Ramos (2011):

O processo de formação humana (...) visa promover a possibilidade de o homem desenvolver-se e apropriar-se do seu ser de forma global, de todos os seus sentidos e potencialidades como fonte de gozo e de realização. (...) Sob o modo de produção capitalista, os sentidos humanos foram subjugados à lógica da propriedade privada, que atrela o gozo e a realização à posse dos objetos como capital – valorizáveis e geradores de lucro – ou como meio de subsistência socialmente determinado – destinados à satisfação de necessidades de diversas ordens (...) (RAMOS, 2011, p. 27).

Nesse momento, o Projeto encontra-se implementado em 27 escolas da Rede, as quais somam 3470 matrículas na EJA em 2012, segundo dados do Integre, fornecidos pela CEB (Ver figuras 1 e 2). No decorrer dos seus cinco semestres de operação, o EJA Profissões já passou por alterações tanto de caráter pedagógico (o formato dos cursos ofertados) como de ordem técnica (escalonamento dos professores do ensino profissionalizante) (Ver apêndice 3)³⁰. As alterações pedagógicas, efetivadas no formato dos cursos, demonstram uma maior aproximação deste com a concepção mais ampla de educação, a qual não se limita a formar os alunos para serem inseridos no mercado de trabalho. Durante as entrevistas, pudemos verificar que a falta de professores de qualificação profissional tem sido um fator

³⁰ Além do escalonamento dos professores, os quais trabalhavam semanalmente com as turmas no decorrer do semestre, ocorreu também uma mudança na oferta dos cursos entre as turmas. Até então, o 2º Termo só teria aula de informática, pois esta qualificação era ofertada para estas turmas e também para os 1ºs e 4ºs Termos. No entanto, com a falta de professor de informática e para que mais turmas não ficassem sem professor, as aulas de Gestão passaram a ser atribuídas também para os 2ºs termos.

desestimulante que tem abalado a credibilidade conquistada pelo projeto quando da finalização do seu primeiro semestre de implementação em 13 escolas da Rede.

A política, quando formulada e posteriormente colocada em prática, visa a atingir a um objetivo, no caso do EJA Profissões, trata-se da elevação da escolaridade do trabalhador integrada à sua formação profissional. Sobre esse aspecto, Ferreira *et. al.* (2011) entendem que

Uma educação que pretende ser verdadeiramente integrada, proporcionar uma visão de mundo ampla e completa para os sujeitos, não pode ter ilusões de valores, ou seja, acreditar que haja um saber mais importante que o outro, pois os saberes fazem parte de um processo, em que um só faz sentido a partir e com o outro (FERREIRA *et. al.*, 2011, p. 115).

Entretanto, a complexidade da política está justamente na sua imprevisibilidade, uma vez que na prática é, inevitavelmente, suscetível a crenças e valores pessoais dos diversos atores sociais que a vivenciam. Estes, por sua vez, podem vir a alterar o curso do que foi inicialmente planejado.

Acredita-se ser relevante analisar o panorama que trouxe para a agenda política a temática da qualificação profissional dos sujeitos da EJA, tendo em vista que essa política não é algo recente no país, mas a sua articulação com o ensino fundamental sim. É relevante compreender a realidade vivenciada atualmente pela modalidade EJA, quando proliferam programas e projetos políticos focados na escolarização profissional³¹, para refletirmos sobre a intencionalidade da política pública de qualificação profissional dos jovens e adultos, principalmente quando esta

³¹ Durante a gestão FHC foram lançados: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA e o Plano Nacional de Formação do Trabalhador – PLANFOR. Ademais, o governo Lula substituiu o Planfor pelo Plano Nacional de Qualificação – PNQ, manteve o Pronera e lançou outros programas que também mantiveram o foco na educação profissional, sendo: Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, Projeto Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego – PNPE, Programa Escola de Fábrica, Programa Nacional de Segurança Pública – PRONASCI e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem. Quanto ao governo atual, a presidenta Dilma lançou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Médio – PRONATEC.

passa a ser vista como “a saída” para uma sociedade mais justa, igualitária, democrática e desenvolvida.

Os jovens e adultos que frequentam a EJA têm sua trajetória de vida marcada pela luta à efetivação do direito à educação, uma vez que, no passado, ou não tiveram acesso à escola ou por razões adversas não conseguiram concluir seus estudos. Pereira (2011, p.153) afirma que o público da EJA é a parcela da população mais vulnerável aos efeitos das diversas formas de desemprego.

A Educação de Jovens e Adultos deve proporcionar a emancipação do sujeito, para que esse compreenda o mundo que o cerca e possa, de forma consciente, interagir e transformar as relações presentes na sociedade capitalista contemporânea, sendo o trabalho apontado como uma das relações de maior poder alienante, tendo em vista as mudanças que ocorreram na organização social do trabalho em virtude do desenvolvimento do capitalismo.

No Brasil, impera o discurso recorrente de que há vagas no mercado de trabalho, mas não há mão de obra qualificada. Dessa forma, ora se responsabiliza a escola pela ausência ou pela deficitária qualificação dos trabalhadores, ora os próprios sujeitos. Desse modo, inculca-se no cidadão a ideia perversa e intencional de que ele não consegue emprego ou é mal remunerado porque não está suficientemente qualificado para atender ao mercado. Sobre esse aspecto, Pereira (2011, p.149) alerta-nos sobre o fato de os capitalistas lucrarem com a proliferação, por meio da mídia, de termos como “apagão-da-mão-de-obra”, uma vez que este permite o entendimento de que o desemprego é de responsabilidade da ineficiência do sistema educacional.

Objetivo da pesquisa

Analisar o processo de implementação da política pública de qualificação dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Campinas, no interior do estado de São Paulo/Brasil, a partir da análise do nível de envolvimento, interferência e responsabilidade dos sujeitos no processo de implementação do Projeto EJA Profissões.

Questões da pesquisa

1. Como o discurso da política de qualificação profissional dos sujeitos da EJA foi constituído no decorrer do tempo?
2. Como a política foi elaborada?
3. Como está sendo implementada?
4. Como a política foi recebida?
5. Como os professores, diretores, pedagogos e demais envolvidos interpretam as diferentes fases de implementação do projeto?
6. Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a sua concretização?
7. Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado e nos diferentes espaços observados na pesquisa?
8. Há evidências de resistência individual ou coletiva? Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações e dúvidas?

Pergunta Síntese

Quais foram as ações da administração pública municipal de Campinas/SP identificadas na implementação do Programa EJA Profissões e de que maneira os profissionais envolvidos lidam com elas?

Metodologia

Segundo André e Lüdke (1986, p. 20), ao estudar objetos ou situações que geram opiniões divergentes e trazer para o estudo essa divergência de opiniões, revelando também seu próprio ponto de vista sobre a questão, o pesquisador permite que o leitor reflita e tire suas conclusões sobre os aspectos contraditórios.

Realizou-se um estudo de caso, no município de Campinas, por meio da análise da implementação do projeto EJA Profissões em duas das três escolas apontadas pela SME como unidades piloto, a partir do desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa. Nesse sentido, esse tipo de estudo, de acordo com Graham (2010):

[...] consiste na triangulação de pessoas, eventos e circunstâncias. Ele apresenta um problema relacionado a políticas públicas ou à administração pública em forma de história, acompanhada por informações contextuais e de fundo. Permite aos usuários chegar a conclusões sobre a teoria do setor público, melhorar potencialmente práticas já existentes, considerar e avaliar cursos alternativos de ação, bem como aumentar a compreensão sobre as circunstâncias nas quais as decisões são tomadas. (...) Ele é também uma forma estruturada para compartilhar experiências, revelar desafios e oportunidades, com os quais uma organização se depara e comunicar lições aprendidas e práticas pioneiras que podem auxiliar outros em situações similares (GRAHAM, 2010, p.25).

No objetivo proposto neste estudo, optou-se pela abordagem do ciclo de políticas como procedimento metodológico. Atualmente, o estudo das etapas do processo da política tem sido utilizado nas pesquisas do campo educacional, com base nos trabalhos desenvolvidos por Stephen Ball. Para Mainardes (2006a, p. 248), o uso dessa abordagem nas pesquisas de tal área “permite uma análise crítica e contextualizada de programas e políticas educacionais desde sua formulação até sua implementação no contexto da prática, bem como seus resultados/efeitos”.

Para May e Wildavsky (1978, p. 12-13), estudiosos que estão entre aqueles que, na década de 1970, foram os precursores dessa abordagem, o “ciclo de políticas” não se refere a definitivos e pré-determinados números de passos através do qual todas as políticas devem, inevitavelmente, obedecer, mas, refere-se, em vez de como, em pensar sobre o processo político, dando atenção ao início, ao meio e ao final deste, o qual pode levar a um novo começo. Eles afirmam que as políticas do passado também fazem parte do ciclo, tornando-se importante ponto do processo, uma vez que podem dar indícios do ambiente sobre os quais novas políticas devem se adaptar,

a fim de evitar que as políticas destinadas a soluções de determinados problemas venham a causar novos problemas para as questões que foram projetadas.

Desse modo, May e Wildavsky (1978) caracterizam como etapas do ciclo de políticas: a fixação da agenda; a análise da questão; a implementação; a avaliação e a finalização. Tais autores sugerem que mais padrões de atividade devem ser descobertos, com o objetivo de serem encontradas formas eficazes de tratar o conteúdo da política como variável explicativa. De acordo com esses pesquisadores, a análise de políticas deve iniciar-se na forma como os problemas são conceituados (o que o formulador de políticas vê como errado, e, por implicação, as situações adequadas de que se afasta; e como as soluções são trabalhadas) com a proposta de fazer o que é preciso a quem necessita, a fim de mover-se do que é para o que deve ser (Ibid., p. 14).

Nesse sentido, o ciclo de políticas é uma especificidade própria do processo de análise das políticas. A esse respeito, Barreto (2009) relata que

Em relatório publicado pelo Conselho Latino Americano de Ciências Sociais – CLACSO – nos idos de 1976, Oslak e O'Donnell argumentavam que as mudanças pelas quais tem passado o Estado devem ser analisadas com base no contexto social, econômico e político em que ocorrem. Propondo um enfoque complementar às investigações sobre Estado, que trabalham apenas no nível conceitual, e às que exploravam a vinculação estrutural classe-Estado, os autores sugeriam uma abordagem empírico-indutiva, centrada na dinâmica das transformações sociais (BARRETO, 2009, p.7).

Ao adotar a abordagem do ciclo de políticas como referencial metodológico, pretende-se fazer uma análise que articule as perspectivas macro e micro presentes nos processos de implementação de políticas públicas educacionais, abordando os contextos de influência, contexto do texto e contexto da prática, etapas que assim são denominadas por Stephen Ball. A escolha por esse referencial justifica-se por ser um modelo que:

[...] destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas ao nível local e indica a

necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (MAINARDES, 2006b, p. 49).

A primeira etapa deste estudo trata da construção dos dados coletados por meio de análise documental e bibliográfica, os quais contribuirão para a compreensão do contexto de influência que, para o autor, a sua análise “na formulação de políticas, da forma mais abrangente possível, torna-se útil e necessária para se compreender o jogo de influências e múltiplas agendas no processo de configuração de políticas no processo histórico” (MAINARDES, 2009, p. 12 – 13). Lopes e Macedo (2011, p. 257) compreendem esse contexto como o “território em que são hegemonizados os conceitos mais centrais da política, criando-se um discurso e uma terminologia próprios que visam legitimar a intervenção”.

Numa segunda etapa, uma vez compreendido o contexto no qual são elaboradas as políticas públicas colocadas em prática no cotidiano escolar, é dado início à análise do contexto da produção do texto, no qual analisamos suas condições de produção, que se materializaram nos textos legais que embasaram as ações políticas postas em prática, como também a participação dos sujeitos envolvidos no processo que, ao entrarem em contato com as leis, reinterpretam-nas de tal forma que tornam as políticas públicas passíveis de serem avaliadas, mas dificilmente controladas, uma vez que cada sujeito pode interpretá-las de diferentes formas, considerando-se valores e crenças que cada um possui ou constrói ao longo da sua própria trajetória de vida.

Foi feita uma análise dos documentos oficiais nacionais e internacionais que embasaram a política pública de qualificação profissional integrada à modalidade EJA, por meio de levantamento da legislação nacional e suas alterações ao longo do período da última década, para que fosse possível compreender a trajetória da política pública de qualificação profissional, uma vez que:

[...] políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a estes textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática (MAINARDES, 2006b, p.52).

O contexto da prática, o último a ser analisado, corresponde ao espaço onde as políticas públicas educacionais são implementadas, a unidade escolar (MAINARDES, 2006a). Pode-se dizer que este é o local onde as políticas educacionais tomam forma, onde são colocadas em prática para se resolver o problema que trouxe a necessidade de formulação de uma política pública. Pode-se inferir que a escola pública³² de ensino fundamental é apresentada hoje pelo poder público como o local de qualificação dos jovens e adultos que, posteriormente, alimentarão o mercado ocupacional. Tendo em vista o propósito de tal política, deve-se verificar, através da pluralidade de atores que fazem parte de todo esse processo, desde sua formulação até a sua implementação, como essas políticas são pensadas e de que forma são colocadas em prática no espaço escolar. Mainardes (2006b), a esse respeito considera que:

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, desta forma, o que eles pensam e acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (2006b, p. 98).

Ao analisar o contexto da prática, Barreto (2009, p. 10-11) considera a importância dos educadores que interpretam essas políticas de acordo com suas próprias referências e também as relações que se estabelecem na implementação de políticas com o público alvo. Para a autora, “as apostas feitas pelos formuladores quanto ao comportamento esperado das populações a que se dirigem podem distanciar-se muito do que efetivamente ocorre quando elas são postas em prática”.

Pode-se inferir que a análise da trajetória de políticas públicas que contemplam os estudos, tanto os macros como os micro processos, relacionando-os entre si, permite que as contradições presentes no processo de implementação de uma

³² De acordo com Manfredi (2002, p. 166), a rede municipal de educação profissional é a menor se comparada às redes estaduais e federais, no entanto, a tendência é o aumento da participação da rede municipal no montante das matrículas desta modalidade de ensino graças à atual política pública para o desenvolvimento da Educação Profissional.

política pública educacional sejam identificadas, colaborando para que essas questões sejam levadas em consideração na avaliação e ajustes de uma mesma política ou na elaboração de outra, evitando seu fracasso.

Para Lopes e Macedo (2011, p.275), a grande contribuição do trabalho de Ball se refere à “necessidade de conceber modelos de análise em que, para além das determinações estruturais, houvesse espaço para as reinterpretações dos sujeitos (...).” Ao observar a estrutura do modelo de ciclo de políticas proposto por Ball, nota-se que cada um dos contextos por ele apresentado - o contexto de influência; o contexto da produção do texto; o contexto da prática e a possível inter-relação entre eles - busca minimizar as falhas nos processos de formulação e implementação das políticas educacionais.

Ao longo da sua produção, de acordo com Mainardes (2006a, p.54), Ball acrescentou mais dois contextos: o contexto dos efeitos, no qual “as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes” e, por fim, o contexto da estratégia política, que “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (Ibid., p.55).

A escolha pelos três primeiros contextos e a decisão por não prosseguir na análise até a constatação dos efeitos da política de qualificação na vida dos sujeitos da EJA, no município de Campinas, deu-se justamente pela atenção dada à questão do tempo e período disponível para análise. Sobre esse aspecto, é importante informar que o fato de o Projeto EJA Profissões ter sido efetivamente implementado nas escolas piloto a partir do segundo semestre letivo de 2010, justifica-se a não continuidade da análise no que tange aos dois últimos contextos que completam o ciclo de políticas, uma vez que se trata de uma iniciativa recente.

A pesquisa foi feita com base nos depoimentos dos educadores que trabalham tanto no âmbito da Secretaria como no das escolas de ensino fundamental da Rede. No que se refere à escolha das escolas, optamos por fazer o estudo nas unidades

indicadas escolhidas pela equipe da CEB como piloto do EJA Profissões, pois, como se trata de uma iniciativa incipiente, implementada apenas há cinco semestres, acredita-se ser mais importante entrevistar aquelas pessoas que estão envolvidas no processo desde o início. Essas escolas estão localizadas em regiões diferentes da cidade, uma na Sudoeste e outra na Norte, áreas estas periféricas e com grande concentração populacional. Os entrevistados foram escolhidos de acordo com o seu cargo ocupado nas unidades; assim, estão dentro da amostra o Diretor Educacional, o Vice-Diretor e o Orientador Pedagógico que atendem a EJA e o professor coordenador dessa modalidade. Como em uma das escolas não há um professor que seja o coordenador, solicitamos aos entrevistados que sugerissem um docente para participar do estudo. O professor citado pelos três profissionais foi o professor de português, o qual foi indicado, segundo os entrevistados, porque tem um envolvimento significativo com os alunos da EJA.

Diante das proposições acima destacadas, a dissertação está organizada nos seguintes capítulos:

O primeiro capítulo trata da historicidade presente na construção dos conceitos: trabalho, emprego, profissionalização e escolarização. Discute-se também a respeito das características das relações capitalistas na contemporaneidade e a influência que estas exercem sobre a relação educação e trabalho, modificando-a no decorrer do tempo. Em um segundo momento, esse capítulo retrata o retorno da teoria do capital humano no século XXI e a (re)significação³³ dos conceitos Educação Permanente e Educação ao Longo da Vida. A pesquisa bibliográfica é baseada nos preceitos teóricos dos autores Antunes (2011), Aranha (2006), Barbosa (2004), Braverman (1987), Brito e França (2010), Castioni (2010), Collet (1976), Draibe (1988), Dourado (2002), Duarte (2008), Frigotto (2005, 2010), Gadotti (1981, 2009,

³³ A (re)significação é uma estratégia retórica da política usada desde a introdução do discurso neoliberal no Brasil, na década de 1990, a qual se utiliza de discursos e terminologias para nomear a realidade. Após esse período, os governos subsequentes deram continuidade na utilização dessa estratégia política.

2010), Höfling (2001), Kuenzer (2009), Lima (2007), Machado (2012), Manfredi (2002), Marglin (1996), Oliveira (2003), Osório (2003), Paiva (1999), Previtalli *et. al.* (2010), Rodrigues (2003), Sampaio (2010), Shiroma (2007), Torres (2009), Trein; Ciavatta (2005).

O segundo capítulo é dedicado ao resgate histórico da educação para jovens e adultos no Brasil e a Educação Profissional e as expectativas a partir dos anos 2000. Os autores pesquisados nessa fase do estudo são: Di Pierro (2000, 2003, 2005), Frigotto (2005, 2010), Gadotti (2010), Gomes (2011), Haddad (1991, 2000), Kuenzer (2002), Machado (1998, 2009, 2011, 2012), Manfredi (2002), Marques *et. al.* (2005), Moehleck (2009), Moraes (2010), Moura; Pinheiro (2010), Ney (2006), Oliveira (2009), Paiva (2009), Pereira (2011), Santos (2010), Soares (2000), Ventura (2001, 2003, 2011), Ximenes (2008).

No terceiro capítulo, encontra-se a análise dos resultados dos dados construídos durante as entrevistas realizadas com os sujeitos que atuam na Secretaria Municipal de Educação e nos Núcleos de Ação Descentralizada de Educação.

O quarto capítulo é dedicado à análise dos depoimentos dos entrevistados que trabalham no âmbito das unidades piloto participantes da pesquisa, os quais explicitam como a política de qualificação está sendo implementada nas escolas, seus pontos positivos, negativos e perspectivas futuras.

Com base nas questões de pesquisa, buscamos nas considerações finais relatar de que forma as medidas tomadas pela SME na implementação do Projeto EJA Profissões interferem no cotidiano escolar, com o objetivo de compreender até que ponto a participação, o envolvimento e a atuação dos sujeitos nesse processo pode vir a torná-lo uma iniciativa exitosa, entretanto, passível também de lacunas entre os seus objetivos e sua efetiva realização.

CAPÍTULO I

CONTEXTO DE INFLUÊNCIA: TRABALHO E ESCOLARIZAÇÃO

O trabalho, na sua dimensão ontológica, é inerente ao ser humano, uma vez que é por meio dele que o homem se constitui, pois:

Diferente do animal, que vem programado por sua natureza e por isso não projeta ou modifica suas condições de vida, adaptando-se e respondendo instintivamente ao meio, os seres humanos criam e recriam, pela *ação consciente* do trabalho, sua própria existência (Lukács, 1978). A partir dessa elementar constatação, Marx destaca uma dupla centralidade do trabalho quando concebido como valor de uso: criador e mantenedor da vida humana em suas múltiplas e históricas necessidades e, como decorrência dessa compreensão, princípio educativo (FRIGOTTO, 2005a, p. 13, grifo do autor).

Nessa mesma perspectiva do conceito de trabalho, a propriedade é o direito do ser humano de apropriar-se da natureza e dos bens que produz, para reproduzir a sua existência, primeiramente física e biológica, como também cultural, social, estética, simbólica, afetiva (Ibid., p. 14).

Compreende-se que as sociedades contemporâneas estão vivenciando um período de mudanças em ritmo muito acelerado. Se por um lado é inegável que a qualidade de vida da população melhorou, por outro lado, como afirmam Trein e Ciavatta (2006, p. 63), existem ainda, no Brasil atual, mesmo com toda a evolução tecnológica e científica da qual os homens estão se beneficiando, milhões de miseráveis impedidos de ter acesso ao consumo de recursos fundamentais a uma vida digna.

Para Frigotto (2005a, p. 14), “podemos perceber a relevância da ciência e da tecnologia, quando tomadas como valor de uso na tarefa de melhoria das condições de vida e na possibilidade de dilatar o tempo livre.” Em nome do avanço da ciência, da inovação tecnológica e, conseqüentemente, do desenvolvimento econômico, os homens têm sido subjugados pelo trabalho precário e alienante.

O trabalhador que até então trabalhava respondendo às suas necessidades vitais, a partir do estabelecimento da relação capitalista, a qual passa a exigir

intercâmbio de relações, mercadorias e dinheiro, resultando na compra e venda da força de trabalho (BRAVERMAN, 1987, p. 54), vê-se obrigado a dispor do seu tempo e o seu conhecimento em benefício do capital. De acordo com Braverman (1987, p. 55), o estabelecimento dessa relação na sociedade só é possível a partir da generalização de três condições básicas: I) os trabalhadores são separados dos meios com os quais a produção é realizada, e só podem ter acesso a eles vendendo sua força de trabalho a outros; II) os trabalhadores estão livres de constrições legais, tais como servidão ou escravidão, que os impeçam de dispor de sua força de trabalho; III) o propósito do emprego do trabalhador torna-se a expansão de uma unidade de capital pertencente ao empregador, que está assim atuando como um capitalista.

Uma vez atendidas essas condições, o processo de trabalho é reduzido a uma relação contratual entre quem compra e vende a força de trabalho. Nesse contrato são estabelecidas as regras que regem a atividade laborativa, as quais reduzem o trabalhador em fator de produção.

O período histórico de surgimento das relações capitalistas, ocorrido na sociedade europeia por volta dos séculos XV e XVI e nos países colonizados pelos europeus no século XX, é demarcado pela transformação da relação que o homem estabelece com o seu trabalho. De acordo com Manfredi (2002, p. 38), de autônomo e independente, o trabalho passa a ser assalariado, dependente e controlado pelo capital. A esse respeito, Braverman (1987) considera que:

O trabalhador faz o contrato de trabalho porque as condições sociais não lhe dão outra alternativa (sic) para ganhar a vida. O empregador, por outro lado, é o possuidor de uma unidade de capital que ele se esforça por ampliar e para isso converte parte dele em salários. Desse modo põe-se a funcionar o processo de trabalho, o qual embora seja em geral um processo para criar valores úteis tornou-se agora especificamente um processo para a expansão do capital, para a criação de um lucro (BRAVERMAN, 1987, P. 55).

Estudos de Manfredi (2002, p. 33) apontam que, desde a antiguidade, na história das civilizações humanas, o trabalho é uma atividade social central para garantir a sobrevivência de homens e mulheres e para a organização e o

funcionamento das sociedades. No decorrer da história, de acordo com a autora (ibid., p. 36), em decorrência de mudanças de ordem técnico-organizativa no sistema econômico das sociedades, a divisão social do trabalho sofreu grandes transformações.

Nas sociedades primitivas, o trabalho era determinado de forma mais homogênea, tendo como critério o sexo e a idade. As crianças e os jovens ajudavam as mulheres nos afazeres domésticos, estas por sua vez eram responsáveis pela plantação e pelo cuidar da casa, enquanto os homens caçavam e faziam a colheita, sendo estes trabalhos considerados os mais pesados.

Nas sociedades agrícolas, também denominadas pré-industriais, as mulheres continuaram com a responsabilidade que lhes cabia anteriormente, no entanto, as crianças e jovens passaram a colaborar no cuidado com as criações de animais e também nas colheitas em épocas de maior concentração de trabalho. Aos homens era de responsabilidade o cuidar da lavoura e também o manejo de materiais como madeira, pedra e ferro. Durante esses dois períodos, a divisão social do trabalho permanece estabelecida de acordo com a faixa etária e o gênero dos sujeitos, levando-se em consideração a força física e a resistência na realização de determinadas atividades.

No entanto, segundo Manfredi (2002, p. 35), a atividade agrícola se desenvolve e, com isso, surgem as cidades, as disputas por terras, a melhoria dos instrumentos e equipamentos de trabalho, resultando na expansão da produção artesanal, a qual requer o “alargamento e desenvolvimento do comércio e, conseqüentemente, uma nova divisão social do trabalho, assim designada porque associada ao aparecimento de classes sociais diferenciadas: agricultores, artesãos, comerciantes, guerreiros, senhores feudais (grandes proprietários de terra), padres”.

Nesse sentido, podemos inferir que a evolução das civilizações e o conseqüente desenvolvimento das relações econômicas no interior destas e entre elas vão demandar a quantidade, o tipo e a relevância de determinados ofícios, dando

início ao processo segregado da atividade laboral, subdividindo-a em manual e intelectual.

Outro aspecto importante refere-se ao domínio que os homens tinham sobre o seu trabalho nas sociedades pré-capitalistas, uma vez que como, quando e o que produzir era determinado pela economia de subsistência e não pela troca de mercadorias, a qual visa ao lucro. Segundo Kuenzer (2009), em vista deste, os homens perdem o domínio sobre o seu trabalho, deixando de ser artesãos, e tornam-se sujeitos assalariados que se submetem real e formalmente ao capital e à ciência ao seu serviço. Consequentemente, com a evolução do artesanato, o aumento das cidades e a divisão de terras, o que antes era produzido para o próprio consumo passa a servir de moeda de troca, dando início ao processo pelo qual o trabalho se subjugava ao capital.

Com base no seu estudo sobre a função da hierarquia na reprodução das relações sociais capitalista, Marglin (1996, p. 42-43) argumenta:

[...] tanto no ápice como na base da hierarquia pré-capitalista, encontrava-se um produtor. O Mestre artesão trabalhava junto com o aprendiz, em vez de simplesmente indicar-lhe o que fazer. Em seguida, a hierarquia era linear e não, piramidal: um dia, o aprendiz seria companheiro, quase certamente, mestre. No capitalismo, é raro que um operário chegue até a contramestre; nem falemos de suas oportunidades de chegar a chefe ou a Diretor Geral. Enfim, e talvez seja isso o importante, o artesão membro de uma corporação não estava separado do mercado por um intermediário. Vendia igualmente um produto e não o seu trabalho; e, por conseguinte, controlava, ao mesmo tempo, o produto e o processo de trabalho (MARGLIN, 1996, p. 42-43).

No século XX, a industrialização que fora iniciada no século XVIII atinge todo o continente e os países de colonização europeia. Essa fase é marcada pela substituição do homem pela máquina e uma hierarquização acentuada das diferentes ocupações dentro do sistema capitalista industrial. O fundamental passa a ser a economia de tempo, a quantidade, a eficiência e o melhor resultado, entendido como processo qualitativo aquele que proporciona rentabilidade e, consequentemente, acúmulo de capital.

Quanto mais a produção capitalista simplifica o trabalho pela mecanização, mais as diferenças de qualificação deixam de ser reais; o conhecimento específico do trabalho que caracterizava o trabalhador individual no artesanato e na manufatura se dissolve em um conjunto de habilitações genéricas que permitem a mobilidade da força de trabalho. Ao transferir-se para o trabalhador coletivo o conhecimento do trabalho e, em decorrência, simplificando-se as funções, desaparece a necessidade de **qualificação, entendida como domínio completo do conteúdo do trabalho**. Ao mesmo tempo, reforça-se a necessidade do desenvolvimento de um conjunto de hábitos, habilidades e comportamentos que tornem possível a recomposição, ao nível do trabalho coletivo, a unidade rompida, de modo a constituir-se um corpo coletivo organizado, integrado, harmônico” (KUENZER, 2009, p. 14, grifo nosso).

É determinante, nesse momento, a dualidade entre trabalho intelectual e manual, a hierarquização das relações trabalhistas, a disciplina no cumprimento das funções, além da fragmentação e desqualificação das atividades laborais, como fatores mantenedores das relações capitalistas no controle.

Nas sociedades contemporâneas, o trabalho que antes era feito por prazer e sobre o qual o trabalhador tinha completo domínio, passa a ser realizado dentro de um sistema perverso que o aliena. Este não só deixa de ter o controle, como também deve se submeter à lógica do capital para que se mantenha empregado e possa, dessa forma, manter-se. Desaparece, segundo Brito e França (2010, p. 40-41), o conceito de trabalho por meio do qual o ser humano se forma enquanto ser social e que possibilita aos indivíduos transformarem a natureza externa e, ao mesmo tempo, alterarem-se a si próprios, uma vez que este se converte em mercadoria:

Temos então o trabalhador assalariado, o qual troca sua capacidade de trabalho por um salário, uma remuneração, cujos valores, em geral, são estipulados pelo mercado. O trabalho assalariado é regido por um contrato formal, que estipula o regime, a duração da jornada, o tempo de permanência, enfim, aqueles direitos e obrigações contratuais formalmente regulamentadas e legalmente estabelecidas (MANFREDI, 2002, p. 45).

Referindo-se aos trabalhos de Enguita (1989), Manfredi (2002) subdivide a categoria assalariado em três grupos, sendo: trabalhadores com níveis mais elevados

de escolaridade, que, embora sejam assalariados, possuem certo grau de autonomia dentro do processo de realização das tarefas, tais como profissionais da educação, da saúde, do serviço social etc.; trabalhadores com, normalmente, maior grau de escolaridade que ocupam cargos de chefia, tais como diretores e executivos de empresas, os quais dependendo do ramo no qual atuam, detém certo grau de controle do processo de trabalho, no entanto, identificando-se com o modo de produção capitalista; trabalhadores que ocupam cargos que não possuem nenhum grau de autonomia sobre o processo de trabalho e produção. Estes, normalmente, são sujeitos com baixa escolaridade e que executam as atividades menos valorizadas socialmente, de limpeza, serviços gerais e “chão de fábrica”.

Quanto à fragmentação e consequente hierarquização do trabalho coletivo, Kuenzer (2009) afirma que:

As funções mais diretamente ligadas à execução de normas e procedimentos exigem níveis mais baixos de escolaridade, treinamento e experiência anterior, bem como um número reduzido de habilidades específicas; ao mesmo tempo em que não implicam domínio do conteúdo do trabalho, excluem a possibilidade de participação nas decisões acerca de seu planejamento, organização e execução, correspondendo aos índices inferiores de remuneração na estrutura salarial.

À medida que ascende na pirâmide hierárquica, aumentam os requisitos mínimos exigidos, a necessidade de domínio do conteúdo do trabalho, o poder de decisão e os níveis de remuneração.

Para todos, são exigidos determinados padrões de comportamento compatíveis com a racionalização crescente do processo produtivo e da vida social (KUENZER, 2009, p.13).

Diferentemente do que ocorria nas civilizações primitivas e pré-industriais, as sociedades capitalistas contemporâneas possuem uma heterogeneidade e amplitude no campo de atuação profissional, que por exigirem níveis de escolaridade diferenciados, contribuem para uma demanda muito variada de formação, que acaba por favorecer aqueles que têm mais condições de acesso e permanência no sistema educativo em detrimento daqueles que precisam, muitas vezes, por questão de sobrevivência, deixar os estudos e assim sujeitar-se a trabalhos mal remunerados e com níveis de alienação mais elevados. Na lógica capitalista, o sujeito-trabalhador se

torna necessitado de um emprego, o qual lhe forneça em troca do suor do seu trabalho, o capital necessário para suprir desde suas mais básicas necessidades.

Pode-se inferir que o processo civilizatório de desenvolvimento de uma nação, verdadeiramente democrático, deve dar condições para que os sujeitos pertencentes às diferentes classes sociais possam gozar de seus direitos em pé de igualdade, de modo que a prioridade seja o combate à desigualdade social. Para isso, é de fundamental importância o combate à concepção dual de educação, que visa a uma educação de qualidade para uma minoria privilegiada, dando-lhes condições de continuidade no sistema educativo, enquanto que para o restante da sociedade é ofertado somente o necessário para que possam ser inseridos no mercado, servindo de mão de obra barata para a manutenção do ciclo de economia capitalista.

Sobre esse aspecto, Manfredi (2002, p. 51) aponta que historicamente a escola não foi criada para formar para o trabalho, mas para a preparação de “grupos seletos de pessoas para o exercício do comando, do poder e da direção social”. Quanto à formação para o trabalho, esta se dava de forma concomitante com a própria experiência prática. No entanto, essa aprendizagem informal era voltada para os homens, mulheres e jovens pobres, constituindo-se, durante séculos, a única ação educativa de acesso para as classes populares. Depois, com a expansão das cidades e do desenvolvimento da atividade artesanal, que resultou na divisão de terras, na divisão social em classes diferenciadas economicamente e a consequente expansão da indústria, tornou-se necessária a “universalização da escola como agência social de preparação para a inserção no mundo do trabalho” (*Ibid*, p.54). Assim, o que se aponta como causa do desequilíbrio do mercado ocupacional é a substituição do homem pela máquina. No entanto, sabemos que não são os sujeitos que compõem os “grupos seletos” que as manipulam e, consequentemente, não são estes também os mais prejudicados.

A grande maioria da população que, no passado, fora preparada para suprir as necessidades de mão de obra nas indústrias manufatureiras convive atualmente com a desqualificação do seu trabalho, uma vez que este serve de instrumento de pesquisa

para aprimoramento e eficiência da produção industrial. O resultado é a substituição do trabalhador, no nível máximo possível, pela automação. Nesse processo, o homem é reduzido à máquina, mensura-se a sua eficiência e a competição no ambiente de trabalho é severamente estimulada, com o objetivo de alcançar “o aumento, em escala inimaginável, das taxas de lucro e de exploração da força de trabalho humana” (Oliveira, 2003, p. 69).

O trabalhador submete-se ao sistema e, para manter-se empregado, deve cumprir jornadas extensas de trabalho, sujeitar-se a baixos salários e conviver com condições de trabalho questionáveis, uma vez que “as condições de ‘flexibilização’ (ou melhor, de precarização) do emprego formal têm gerado novas incertezas e ambiguidades, tanto para os sujeitos como para a definição do papel e da função da escola” (Manfredi, 2002, p.55).

O estudo de Castioni (2010, p. 51) constata que “mesmo os trabalhadores de maior escolaridade têm enfrentado regressão no acesso ao mercado de trabalho.” Dessa forma, “desfaz-se o mito de que o progresso técnico demanda crescente contingente de diplomados a nível superior e que tal diploma garante exercício de um trabalho qualificado e bem mais remunerado” (FRIGOTTO, 2010, p. 199). A esse respeito, Oliveira (2003) ressalta a necessidade de ter consciência de que o desenvolvimento da economia capitalista aponta para o aumento da taxa de obsolescência do mercado ocupacional e afirma:

Continuar insistindo no discurso de que o processo de escolarização representa a única saída para os setores populares implica ocultar que as impossibilidades de inserção no mercado de trabalho não decorrem da incapacidade dos indivíduos, mas são consequências de um modelo econômico que tem como base o aumento da exclusão em escala cada vez maior (OLIVEIRA, 2003, p. 66).

No interior da escola, esse movimento é traduzido a partir do aparecimento de novos projetos educacionais, novas pedagogias, novos métodos, novos discursos que criticam e discordam ou se afinam com as propostas capitalistas de desenvolvimento econômico.

A variedade de opiniões “político-filosófico divergentes” dá origem a diferentes concepções de educação. No que tange à profissionalização dos sujeitos, Segundo Manfredi (2002):

[...] há desde as que consideram a **educação profissional numa perspectiva compensatória e assistencialista**, como uma forma de educação para os pobres, até aquelas **centradas na racionalidade técnico-instrumental, as quais postulam uma formação voltada para a satisfação das mudanças e inovações do sistema produtivo** e dos ditames do atual modelo econômico de desenvolvimento brasileiro, além de outras orientadas pela idéia de uma **educação tecnológica, numa perspectiva de formação de trabalhadores como sujeitos coletivos e históricos**. Esta orientação postula a vinculação entre a formação técnica e uma sólida base científica, numa perspectiva social e histórico-crítica, integrando a preparação para o trabalho à formação de nível médio. Nessa mesma linha, há concepções que entendem a formação para o trabalho como uma das dimensões educativas do processo de formação humana. A Educação Profissional, como direito social, é assim dimensão a ser incorporada aos projetos de escolarização de nível fundamental e médio dirigidos aos jovens e adultos pertencentes aos grupos populares” (MANFREDI, 2002, p. 57, grifo nosso).

Com base nessas diferentes concepções, evidencia-se a necessidade de ofertar às classes populares uma educação que dê a elas condições de enfrentamento da realidade excludente à qual estão expostas e de que são vítimas. A formação para o trabalho, nesse sentido, é imprescindível. Mas isso não quer dizer que a escola deve colocá-la como principal objetivo no trabalho que desenvolve. Discorda-se da ideia de que esta deva se transformar num lócus de treinamento de recursos humanos para abastecer o universo empresarial, inibindo as suas funções educativas ligadas ao desenvolvimento cultural, político e intelectual (RODRIGUES, 2003, p.59).

Para não reduzir a formação para o trabalho à perspectiva utilitarista, em primeiro lugar, devemos ter o entendimento de que a educação é um direito de todos (independente da idade, classe, questões de gênero, etnia entre outros), e para que esse direito se efetive, cabe ao Estado a sua responsabilidade. Depois, implica compreendê-la enquanto um processo contínuo, numa perspectiva ampla. Ou seja, ela

é permanente, para a vida toda e se desenvolve não só na escola, mas também nos tantos outros espaços pelos quais as pessoas transitam ao longo de suas vidas e que, ao se relacionarem com os outros, constroem conhecimento. Na escola, cabe-nos levar o aluno a ter:

[...] a compreensão da visão de mundo presente na sociedade, para que possa agir – aderindo, transformando e participando da mudança dessa sociedade (...) outra dimensão deve ser contemplada na preparação do indivíduo para a vida política, que não se esgota na preparação do indivíduo para compromissos com propostas partidárias. (...)significa o desabrochar de sua capacidade plena para participar do processo decisório da direção da sociedade.(...) Cumprida essa função, um terceiro campo decorre dela, necessariamente. Referimo-nos a formação do indivíduo para o trabalho (RODRIGUES, 2003, p. 58-59).

Ao dar voz ao aluno, este aprende a conviver na sociedade em que vive de forma crítica, refletindo sobre a realidade e, não estando de acordo, perceber que pode-se lutar pela transformação do seu mundo, enfrentando as relações de opressão. Nesse sentido, dar-lhe voz supõe que esta seja ouvida, estabelecendo com ele uma relação que se distancie da que é por ele vivenciada no trabalho, quase sempre marcada pela submissão e obediência. É por meio do diálogo que o sujeito é levado a perceber a importância que tem a sua opinião, o seu posicionamento, a sua indagação e a indignação para a transformação da realidade que está posta, mas que não é, de forma alguma, imutável.

Fazer o exercício de envolvê-los no debate e, conseqüentemente, buscar nesse coletivo as soluções para os problemas facilita a compreensão de que muitos dos problemas que acreditam ser de sua responsabilidade, da escola, do trabalho, da comunidade em que vivem, são na verdade de uma esfera muito maior. Para Barbosa (2004), oportunizar uma educação transformadora e, dessa forma, desenvolver a consciência crítica do aluno é levá-lo a extrapolar os muros da escola, aproximando-o dos problemas reais e das decisões políticas e econômicas importantes para o Brasil e para o mundo.

Acredita-se que só depois de cumprir com a sua função política e social é que a escola pode estar “pronta” para objetivar a formação dos sujeitos para o trabalho, com menor risco de servir de instrumento para o perverso plano de expansão e acumulação do capital.

1.1 - Da qualificação para o (posto de) trabalho à competência individual do sujeito: a teoria do capital humano no século XXI.

A partir do século XVIII, inicia-se um processo de mudança no que tange à qualificação para o trabalho. Estando a sociedade dividida basicamente entre proprietários dos meios e instrumentos de produção e trabalhadores, os saberes para o trabalho perdem o seu valor como nível de domínio que o sujeito tem sobre ele, uma vez que o importante para o modo de produção capitalista é ampliar a produtividade. Surge a necessidade de o trabalhador se aperfeiçoar para atender as necessidades do empregador, o qual visa a produzir maior quantidade em menor tempo para vender e lucrar cada vez mais, possibilitando o acúmulo de capital excedente.

Os trabalhadores, de acordo com Braverman (1987, p. 59), ao serem obrigados a vender sua força de trabalho a outro, empregam seu interesse no trabalho, que torna-se agora “alienado”. Sobre esse aspecto, Frigotto (2005) nos acrescenta que:

[...] A existência de proprietários particulares dos meios e instrumentos de produção de um lado, e de milhões de pessoas que apenas possuem sua força de trabalho para vender, de outro, produz uma situação que permite a exploração e superexploração dos trabalhadores. O trabalhador é alienado ou perde o controle sobre o produto de seu trabalho (que não lhe pertence) e do processo de produção. Transforma-se em mercadoria a força de trabalho (Ibid., p.17).

O trabalho deixa de ser organizado de acordo com os desejos e interesses do trabalhador, ficando sob o domínio do capitalista, o qual tem o interesse em ampliar o

valor de seu capital (BRAVERMAN, 1987, p.79). Porém, esse movimento de apropriação do primeiro pelo segundo, como advertem Brito e França (2010, p. 46), é acompanhado por manifestações de resistência dos trabalhadores, organizadas ou não, as quais levam o capitalismo a ter de repensar a sua forma de organização. Por consequência disso, no início do século XX, inicia-se uma mudança no modo de organização do trabalho capitalista, a qual provocou alterações significativas na divisão social do trabalho, com vistas a ajustar o trabalhador às necessidades do capital.

Trata-se do modo de administração do trabalho implantado por Henry Ford na indústria automotiva americana, o qual se caracteriza pela produção em massa, grande estoque de mercadorias e a especialização do operário. Para Brito e França (2010, p. 47, grifo do autor), o modelo fordista de produção foi responsável pelo desenvolvimento econômico ocorrido nos Estados Unidos e em parte da Europa Ocidental na chamada *Era de Ouro* do capitalismo (aproximadamente entre 1950 e 1973).

Entretanto, (...) as práticas fordista extrapolaram os muros da fábrica e se manifestaram, sobretudo, como um jeito de viver em sociedade, ao sinalizarem o aparecimento de novos hábitos a que o homem se submetia a partir de então. Efetiva-se por esse viés, a disciplinarização da força de trabalho para cumprir os propósitos do capital. (...) Mesmo a moralidade dos trabalhadores precisou ser transformada, por meio de uma mistura de repressão, cooptação e cooperação, que influenciava pensamentos e sentimentos. Dessa forma, atingia-se a sociedade como um todo e não apenas no local de trabalho. Educando os trabalhadores, seria possível conquistar seu consentimento para esse novo modelo de trabalho e vida (BRITO e FRANÇA, 2010, p. 47-48).

Dessa forma, o trabalhador “que antes era responsável por todas as etapas componentes da fabricação de uma mercadoria qualquer, agora tem seu ofício especializado em algumas etapas simples” (PREVITALLI, *et. al.*, 2010, p. 213). Com base na organização racional do trabalho, os operários deveriam ser preparados para executar o trabalho numa sequência de tempo e modo pré-estabelecidos, evitando o desperdício e acelerando a produtividade (BRITO e FRANÇA, 2010, p. 46). Assim,

com a evolução acentuada das atividades comerciais, necessitou-se de produção em maior escala e, diante disso, a produtividade tornou-se uma preocupação da administração industrial.

Nesse período, inicia-se um processo de treinamento excessivo do operário, com o objetivo de levá-lo a acompanhar o ritmo das máquinas e produzir mais em menos tempo. Braverman (1987, p. 80) nos auxilia a compreender que toda a fase do processo do trabalho é divorciada, tão longe quanto possível, do conhecimento e preparo especial, e reduzida a simples trabalho. Ao tentar fazer do homem parte da engrenagem, o modelo taylorista de gestão supracitado resultou tanto na intensificação do trabalho como também no processo perverso de desqualificação operária (BRITO e FRANÇA, 2010, p. 46).

Segundo Previtali *et. al.* (2010, p. 214), a especialização reduziu o ofício do trabalhador exclusivamente à exploração da destreza ou à familiaridade com a tarefa, tendo em vista que a simplificação das atividades laborais permite ao capitalista fazer economia no emprego de forças de trabalho dóceis, abundantes e baratas. Assim, com a alienação do trabalhador, o capitalista ganha maior poder de barganha na manutenção dos baixos salários e maior controle sobre ele.

Essa massa de trabalhadores precisa ser orientada, inspecionada e controlada para que o processo se efetive. Por isso é que surgem as figuras do gerente, do supervisor e do chefe de seção, as quais tomam para si a responsabilidade de administrar e, principalmente, comandar o trabalho daqueles que estão na base da pirâmide hierárquica, dando início ao processo de burocratização das empresas. Nas palavras de Braverman (1987, p. 80), nessa perspectiva dual de organização do trabalho, as poucas pessoas para quem se reservam instrução e conhecimento são isentas tanto quanto possível da obrigação do simples trabalho, polarizando o processo de trabalho em extremos: aqueles cujo tempo é infinitamente valioso e aqueles cujo tempo quase nada vale.

Ao definir o conceito de controle do capitalismo, Kuenzer (2009) nos esclarece sobre a necessidade da gerência impor ao trabalhador a forma de execução

do trabalho, pois se este fosse orientado pela concepção do trabalhador, isto inviabilizaria a reprodução ampliada do capital. Ou seja,

A posse do conhecimento sobre o trabalho passa a funcionar como força do capital, conferindo poder aos níveis técnico-administrativos; o operário, cada vez mais expropriado do saber sobre o trabalho desempenha funções cada vez menos qualificadas e sub-remuneradas. O taylorismo, pela institucionalização da heterogestão, constitui-se em uma ainda mais refinada forma de exploração do trabalho pelo capital [...] (KUENZER, 2009, p.30).

Nesses termos, o modo de produção taylorista-fordista significou tanto uma nova forma de organização do trabalho no interior das fábricas quanto à consolidação de um regime de acumulação do capitalismo, ao passo que a reorganização do processo produtivo envolveu também um conjunto de mudanças sociais e ideológicas (PREVITALLI, *et. al.*, 2010, p. 220).

De acordo com Brito e França (2010, p. 48), o modo de produção capitalista, que até o final da década de 1960 havia contribuído consideravelmente para o crescimento econômico de muitos países, a partir desse período começou a dar sinais de enfraquecimento, tendo em vista o esgotamento do padrão de acumulação taylorista-fordista, uma vez que este demandava um mercado consumidor em contínua expansão.

Como resultado desse processo, surgem novos modos de gerir o trabalho, principalmente na esfera industrial, e o Estado passa pela reforma da sua gestão pública, justificados em nome da eficiência. Segundo Antunes (2011, p. 37):

- 1) o padrão produtivo taylorista e fordista vem sendo crescentemente substituído ou alterado pelas formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas, das quais a chamada acumulação flexível e o modelo japonês ou toyotismo são exemplos;
- 2) o modelo de regulação social-democrático, que deu sustentação ao chamado estado de bem-estar social, em vários países

centrais, vem também sendo solapado pela (des)regulação neoliberal, privatizante e antissocial.

Na tentativa de reunir elementos comuns às variações existentes sobre o conceito de Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*), Draibe (1988) acrescenta-nos:

[...] a referência à ação estatal na organização e implementação das políticas sociais, independente do grau em que se efetiva a participação do estado (sic) em cada uma delas (...) está envolvida na concepção de ‘*Welfare State*’ uma determinada relação entre o estado e o mercado, na qual o primeiro tende a alterar o livre movimento assim como os resultados socialmente adversos do segundo (...) a noção de substituição de renda, quando esta é perdida temporariamente ou permanentemente, dados os riscos normais próprios das economias de mercado: a perda da capacidade de trabalho por condições de velhice, doença, maternidade, ou na situação de desemprego (...) a manutenção ou integração da renda tomado como referência um patamar mínimo considerado satisfatório para o atendimento das necessidades sociais vitais dos indivíduos. Ou seja, contempla-se também aqueles que estão fora do mercado ou a ele marginalmente incorporados. Nessa acepção, as políticas de ‘*welfare State*’ tem (sic) como referência menos o trabalhador contributivo, antes o conjunto dos cidadãos; por sua vez, estes tem (sic) nelas a garantia do exercício de um direito e não a expressão de uma ação benevolente do Estado (...) (DRAIBE, 1988, p. 10-11).

No entanto, de acordo com Höfling (2001, p. 01), as teses neoliberais, absorvendo o movimento e as transformações da história do capitalismo, retomam as teses clássicas do liberalismo e resumem-se na conhecida expressão “menos Estado e mais mercado” sua concepção de Estado e governo. Segundo a autora:

As teorias políticas liberais concebem as funções do Estado essencialmente voltadas para a garantia dos direitos individuais, sem interferência nas esferas da vida pública e, especificamente, na esfera econômica da sociedade. Entre os direitos individuais, destacam-se a ‘propriedade privada como direito natural’ (Locke, 1632-1704), assim como o direito a vida, a liberdade e aos bens necessários para conservar ambas. Na medida em que o Estado, no capitalismo, não institui, não concebe a propriedade privada, não tem poder para interferir nela. Tem sim a função de arbitrar – e não

de regular – conflitos que possam surgir na sociedade civil, onde proprietários e trabalhadores estabelecem relações de classe, realizam contratos, disputam interesses etc. [...] (Ibid., p. 04).

Percebe-se que a partir do início da década de 1990, com a economia dos países pertencentes ao núcleo do sistema capitalista em crise, levando-os a ter de enfrentar um período de estagnação e baixo crescimento econômico, o capital implementa um vasto processo de reestruturação, o qual, na opinião de Antunes (2011), tem o objetivo de recuperar o seu ciclo de reprodução:

O neoliberalismo passou a ditar o ideário e o programa a serem implantados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados, contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do Estado, políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com organismos mundiais de hegemonia do capital como Fundo Monetário Internacional (ANTUNES, 2011, p. 40, grifos do autor).

Desse modo, acentua-se um processo de expansão e difusão das práticas de organização e controle do trabalho nos países periféricos, o que de fato implicou a ampliação do comércio internacional e uma nova divisão internacional do trabalho.

Para Castioni (2010):

O novo é o desdobramento espacial da produção, agora, obedecendo a critérios econômicos em escala mundial em que as chances de sucesso deixam de depender apenas das condições dos mercados nacionais e passam a resultar na agregação de vantagens dos diferentes locais de instalação dos empreendimentos. É neste contexto que surge a ‘nova empresa global’, seguindo um comportamento típico às relações de Centro-Periferia: setores nucleares na matriz (logística, P&D – pesquisa e desenvolvimento – design, marketing) e produção nos países emergentes. Para alguns autores ela conseguiu combinar o melhor de dois mundos: o conhecimento tecnológico do Primeiro Mundo e a mão de obra abundante e barata do Terceiro Mundo [...](2010, p.45).

É justamente no período de intensificação da internacionalização da economia brasileira que a educação assume o papel de instrumento de modernização da sociedade, sendo este o fator apontado como preponderante para o combate as ‘disparidades’ regionais. Com base no investimento em capital humano, atingir-se-ia

o equilíbrio entre as diferentes regiões do país – subdesenvolvidas, não desenvolvidas, em desenvolvimento e desenvolvidas – o qual se daria mediante a modernização dos fatores de produção, especialmente pela qualificação da mão de obra, ou seja, a partir do investimento em capital humano (FRIGOTTO, 2010, p. 147-148).

Segundo Castioni (2010, p. 66), é importante lembrar que ocorreu, paralelamente ao processo de reestruturação produtiva, um movimento de reelaboração da teoria econômica, tendo como parâmetro estudos patrocinados por organismos multilaterais como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização Internacional do Trabalho (OIT), que enfatizam o papel da educação nesse novo cenário. Esse dado é de extrema relevância, uma vez que a teoria do capital humano, em sua gênese, no início do século XX, tornou-se justificativa para a disparidade econômica entre as Nações. Todavia, essa mesma teoria assume na contemporaneidade o mesmo papel como justificativa, mas não somente dos diferentes índices de crescimento econômico entre os países e sim das diferenças socioeconômicas entre os indivíduos, legitimando a meritocracia e a competição entre os sujeitos.

Para desnudar a intencionalidade da apropriação e utilização dos conceitos de qualificação e competência na atualidade, os quais são apontados pelos capitalistas como fatores primordiais para a empregabilidade³⁴, Frigotto (2010, p. 245) indaga: O que significa, em pleno século XXI, qualificar-se para o trabalho tendo em vista a ampliação do investimento em tecnologias poupadoras de mão de obra, a qual não constitui escolha, senão a própria forma de o capital ampliar-se de forma acelerada?

³⁴ Ao entender empregabilidade ‘não apenas como a capacidade de obter um emprego, mas, sobretudo, de se manter em um mercado de trabalho em constante mutação’ (BRASIL, MTb/Sefor, 1995:9), o governo brasileiro instituiu uma política de educação profissional que, na sua compreensão, pode contribuir para que os setores menos privilegiados ou normalmente excluídos do mercado de trabalho disputem um emprego em melhores condições. [...] (OLIVEIRA, 2003, p.34).

O desígnio de se investir nos indivíduos, embora tenha sido fortemente defendido pelos clássicos³⁵ da economia política no século XVIII e início do século XIX, é a partir dos estudos do economista neoclássico Theodoro Shultz, no final da década de 1950, que passa a ser empregado ao campo da educação. Desse modo, desenvolve-se de forma sistemática e com caráter ideológico político, resultando no surgimento da teoria do capital humano e da economia da educação.

Cumprе ressaltar que o conceito de capital humano vai se transformar, no nível macroeconômico, no fator explicativo para os diferentes níveis de crescimento econômico entre os países, relacionando-os com a educação. Nesse mesmo contexto, no nível microeconômico, serve de justificativa para a diferença social e econômica dos indivíduos.

No entanto, ao mesmo tempo em que é reforçada a ideia de que as pessoas precisam se preparar para o mercado de trabalho, intensifica-se o processo de diminuição dos postos de trabalho. Ou seja, o desenvolvimento econômico conquistado por meio da evolução do modo de produção capitalista contemporâneo, inevitavelmente, deixa à margem os interesses e necessidades dos sujeitos pertencentes às classes mais baixas da sociedade, tendo em vista a necessidade de diminuir cada vez mais a porcentagem de capital variável empregada na produção de bens e mercadorias, com a finalidade única de atingir uma taxa maior de lucro.

Como resultado, o valor que era atribuído à propriedade privada no passado é transferido para o capital humano, que é individual. Sobre esse aspecto, legitima-se, na formação do senso comum, que o bem mais valioso que o sujeito pode adquirir na sua vida é o saber, o conhecimento, pois uma vez adquirido, dele ninguém poderá furtá-lo. Na perspectiva da teoria do capital humano, o importante é se qualificar para poder pleitear graus mais elevados de postos de trabalho, melhores salários e, conseqüentemente, ter melhor qualidade de vida.

³⁵ Frigotto, G. historiciza o surgimento da teoria do capital humano a partir de fragmentos das obras de Adam Smith e J. Stuart Mill, nos quais são retratados debates e reflexões a respeito da funcionalidade de se instrumentalizar os trabalhadores da época.

Nesse contexto, segundo Frigotto (2010, p. 61-62), tudo passa a depender do indivíduo, o qual deve se esforçar para ter acesso ao mesmo capital físico e ao *status* daqueles que pertencem às classes mais abastadas, ocorrendo o que o próprio autor caracteriza como modelo circular de análise³⁶:

Enquanto a educação é tida, na ótica do capital humano, como fator básico de mobilidade social e de aumento da renda individual, ou fator de desenvolvimento econômico, nestas análises, o ‘fator econômico’, traduzido por um conjunto de indicadores socioeconômicos, é posto como sendo o maior responsável pelo acesso, pela permanência na trajetória escolar e pelo rendimento ao longo dessa trajetória. O que é determinante vira determinado. Ou seja, a escolarização é posta como determinante da renda, de ganhos futuros, de mobilidade, de equalização social pela equalização de oportunidades educacionais (tese básica do modelo econômico concentrador), e o acesso à escola, a permanência nela, em qualquer nível, são explicados fundamentalmente pela renda e outros indicadores que descrevem a situação econômica familiar (FRIGOTTO, 2010, p. 62-63).

Embora em sua gênese a teoria do capital humano tenha servido de justificativa para os diferentes índices de desenvolvimento econômico entre os países, os desdobramentos, em termos de políticas educacionais, que levaram à redução da função social da escola a mera produtora de força de trabalho treinada para atender o mercado capitalista contemporâneo não são uma produção maquiavélica de uma maquinação feita pela vontade individual, mas resultado das próprias contradições e crise do capitalismo em sua fase monopolista contemporânea (FRIGOTTO, 2010, p. 84).

Essa fase, na qual o capitalismo se encontra, provocou transformações tanto nas condições de trabalho propriamente ditas como nas relações estabelecidas entre os sujeitos e no sentido atribuído por eles ao trabalho realizado. O capital sempre foi controlado e esteve em poder de uma minoria, resultando na fragmentação da classe trabalhadora, na precarização do trabalho e na vivência de inegáveis percalços

³⁶ Sobre as diferentes fases do capitalismo e as suas implicações na educação, consultar a obra de Frigotto intitulada “A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista”. São Paulo: Cortez, 2010.

promovidos pelo desemprego estrutural (BRITO e FRANÇA, 2010, p. 39-40). Além disso, para Frigotto (2005, p. 18), esta fase em que vivemos atualmente aumenta também a exploração e a perda de direitos conquistados.

Diante dessa realidade, podemos concluir, com base em Sampaio (2010, p. 167), que o resgate da Teoria do Capital Humano proporcionou a retomada do discurso humanizador na qualificação do trabalhador, mas com o real intuito ideológico de subordiná-lo enquanto parceiro e colaborador do capital. Sobre esse aspecto, Frigotto (2005, p. 19) afirma que a inculcação ideológica é uma prática exercida através dos meios de comunicação social e nas escolas.

Pode-se inferir que a modalidade EJA pode vir a servir de instrumento para implementação de políticas de qualificação da mão de obra, as quais embora pareçam estar a favor da classe trabalhadora, na verdade atendem aos interesses dos capitalistas. Para estes, qualificar para o trabalho na era da tecnologia e automação não significa, segundo Paiva (1999, p. 133) ter apenas conhecimento, mas interesse, motivação e criatividade. Além de qualificar para o trabalho em si, necessita-se formar para a vida na qual se insere o trabalho. Isso quer dizer que a educação, nesse contexto, torna-se mecanismo de adestramento da população jovem e adulta trabalhadora.

Nesse sentido, os jovens e adultos devem adquirir a flexibilidade necessária para enfrentar os períodos de desemprego e as formas mais precárias possíveis de inserção no mercado de trabalho, como o subemprego e o autoemprego. Então, a teoria do capital humano reaparece como proposta de ofertar aos indivíduos uma educação que os faça obter competências e aptidões individuais, ligadas mais a questões atitudinais do que de ordem técnica.

A perversidade se completa quando o trabalhador é levado a acreditar que a condição de estar ou não empregado depende do seu próprio esforço, da sua própria vontade de buscar, constantemente, atualizar-se para atender os interesses do mercado e, assim, ser útil a ele. Essa subserviência faz com que a massa de trabalhadores se

sinta destituída do direito de se rebelar contra o sistema que a explora, mantendo-se na condição de alienada.

1.2 - Os Conceitos de Educação Permanente e Educação ao Longo da Vida e a Educação de Jovens e Adultos

Os textos e documentos oficiais nacionais e internacionais³⁷, principalmente aqueles voltados para a normatização da modalidade EJA, estão repletos de expressões que fazem referência à educação em sentido ampliado. De acordo com essa perspectiva ampla de educação, o aprendizado e a construção de conhecimentos não acontecem somente na escola, mas também em outros espaços do cotidiano.

Na intenção de conceituar a Educação enquanto um processo permanente, Collet (1976, p.23) o considera “um processo contínuo de desenvolvimento individual que se realiza, não só na escola, mas em todos os setores da sociedade que tenham, de algum modo, função educativa e que se integra nos projetos de desenvolvimento sociocultural de um determinado país e região.” Sobre esse aspecto, segundo Machado (2012), o convívio em outros ambientes, como o familiar, o de trabalho, o de lazer e o de participação comunitária como as associações, os grupos religiosos e os sindicatos resultam em experiências e aprendizagens, as quais diferem das que são vivenciadas no espaço escolar e compõem a chamada educação permanente ou continuada.

De acordo com Gadotti (1981), foi no ano de 1955 que Pierre Arents, redator do Projeto do ensino na França, elaborado pela Liga Francesa de Ensino, empregou

³⁷Relatório Faure, Aprender a Ser, 1972; Recomendação Geral da Unesco, Nairóbi, 1976; Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Conferência de Jontiem, 1990; Relatório Delors – Educação: Um Tesouro a Descobrir, 1996; V Conferência Internacional de Educação para Adultos – Declaração de Hamburgo e Agenda para o Futuro, 1997; Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos, UNESCO, 2010; Lei nº 5692, de 11 de outubro de 1971; Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996; Parecer CNE/CEB 11/2000, aprovado em 11 de maio de 2000; Lei nº 10.192, de 9 de janeiro de 2001.

pela primeira vez a expressão Educação Permanente como definição de uma proposta para a reforma da educação, atribuindo-lhe à função de:

1 - assegurar, *depois da escola*, a manutenção da instrução e da educação recebida na escola; 2- prolongar e completar, *além da formação e da atividade profissional*, a educação física, intelectual e estética da juventude até o exercício da cidadania; 3 – permitir o aperfeiçoamento, a complementação, a renovação ou a readaptação das capacidades em todas as épocas da vida (GADOTTI, 1981, p. 60, grifo nosso).

Em seu trabalho intitulado *A Educação contra a Educação: o esquecimento da educação e a educação permanente*, que foi resultado do processo de doutoramento do autor, Gadotti (1981) esclarece que a gênese do caráter permanente da educação, no contexto europeu, teve como lócus de ação oportunizar aos sujeitos que já haviam concluído os anos de escolaridade formal, novos meios de aquisição de conhecimento, uma vez que essa fosse a vontade ou a necessidade que estes viessem a ter. Desse modo, e não por acaso, como forma de conter o movimento estudantil de 1968³⁸, quando milhões de estudantes foram às ruas na França, as autoridades internacionais, preocupadas com o abalo no “bom comportamento” da educação, foram à procura de novos “modelos” de educação que servissem de alternativa ao sistema “tradicional”.

A intencionalidade da Educação Permanente nos países desenvolvidos foi, de fato, bem diferente da atribuída a esta na América Latina, tendo em vista a desigualdade socioeconômica entre os países pertencentes a esses grupos. Na Europa, na década de 1970, a educação de caráter permanente assumiria o papel de complementação da educação ofertada na escola e ocorreria somente após a conclusão desta. Além disso, objetivava uma formação integral, não excluindo a

³⁸ Segundo Aranha (2006, p. 252-253), “a Revolução de maio de 1968, acontecimento marcante do século XX teve início na Universidade de Nanterre, em Paris, (...) de cunho anárquico, e portanto antiautoritário, esse movimento espontâneo provavelmente teria começado com questões internas de crítica ao sistema de exames, estendeu-se em razão da punição de alguns alunos (...). Os estudantes reivindicavam maior participação na educação e nos diversos setores da política. Denunciavam o afastamento do cidadão comum dos centros de decisão, daí as palavras-chave serem autonomia, autogestão e diálogo”.

formação e a (re)qualificação para o trabalho.

No Brasil, Gadotti (1981) explicita que a ideia de uma educação que pudesse ser ofertada durante toda a vida aos sujeitos além do modelo escolar, agradou em muito aos responsáveis pela educação, sendo aceita por eles. No entanto, o autor chama a atenção para o contexto totalmente diferente do Brasil, com relação aos países que deram vida a essa ideia, uma vez que:

[...] um país como o Brasil, que está longe de haver atendido o mínimo necessário para a educação fundamental, longe de haver esgotado seus recursos educativos, tenta implantar um 'modelo' de educação cujos resultados devem ser postos em dúvida, dado que foram elaborados para a necessidade dos países altamente desenvolvidos (GADOTTI, 1981, p. 62).

No que concerne à Educação Permanente, a partir da década de 1970, esta começa a assumir um papel relevante no mundo, quando os estudos sobre o ciclo de vida concebem as diferentes etapas da vida, em especial a vida adulta e a proposta de uma Educação que não finda com a conclusão da etapa escolar ganha espaço em diferentes instituições, tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Como direito humano, diante da proposta de uma educação ao alcance de todos, diversos grupos sociais passaram a reivindicar que a educação deixasse de atingir apenas a um pequeno grupo de indivíduos privilegiados, uma vez que se trata de um direito para todos e parte integrante da vida social.

É preciso compreender que o ideal de ofertar uma educação contínua que pode e deve ocorrer ao longo de toda a vida e que tem propiciado a aproximação entre as modalidades EJA e Educação Profissional não é recente no Brasil. O que se observa é que, nos anos 1950 e 1960, as práticas de educação popular na América Latina defendiam uma educação permanente como instrumento de construção da criticidade e emancipação da população pobre latino-americana, com o objetivo principal de fazer com que os desfavorecidos se percebessem como sujeitos de direito à educação, portadores de saber e com capacidade para seguir aprendendo (MACHADO, 2012).

Quanto ao formato, a abordagem da Educação Permanente, para Osório (2003, p. 17), não pressupõe a criação de um sistema paralelo ao sistema escolar, mas concentra-se na ideia de englobar todas as formas de educação para toda população, independentemente das diferentes idades e etapas da vida em que se encontram. Da educação, espera-se a formação integral da pessoa e também proporcionar todas as qualificações que ajudem-na a manter-se em um emprego ou lograr um. Collet (1976) destaca os objetivos da Educação Permanente:

A longo prazo, a Educação Permanente visa a criação de uma sociedade educativa, onde será dado a cada homem a oportunidade real de desenvolver suas potencialidades.

E a curto prazo: a) buscar novos métodos de formação, mais adequados com a realidade que estamos vivendo; b) formar educadores, animadores, instrutores para a tarefa de orientação dos estudos; c) pesquisar sobre a psicologia da aprendizagem do adulto, inclusive, para prover este setor de uma fundamentação teórica que apoie a ação educativa tornando-a compatível com a fase da vida em que o aluno se encontra; d) utilizar a moderna tecnologia para generalizar interesses e aspirações a toda a população; e) mobilizar todos os setores da atividade humana para assumirem responsabilidades educativas (COLLET, 1976, p. 21 – 22).

Percebe-se a abrangência do conceito, o qual apresenta uma proposta ampla de educação que se funda na ideia da chamada sociedade do conhecimento, um ambiente onde se pode aprender e formar-se ao longo de toda vida, não somente em momentos limitados por grades curriculares e com perfis de entrada e saída, como se dá na maioria dos sistemas educacionais. Pode ser entendida como uma concepção de educação que atenderia às diferentes concepções de homem e fosse independente da idade, do perfil, que possa levá-lo a gozar deste direito.

A ideia de Educação Permanente corresponde a todas as etapas da vida humana e pode-se supor que deveria ser acompanhada de propostas políticas que visassem não somente a soluções momentâneas, mas que atingissem as raízes dos problemas educacionais. Nesse movimento contínuo, as concepções de educação precisam dar resposta a esse novo cenário com a agilidade necessária para atender a essas demandas. Diante de tantas transformações, o conceito e a prática da Educação Permanente também sofrem mudanças por fazerem parte da história mundial e

estarem sujeitas a alterações de cada período histórico.

Pode-se inferir que não será encontrada uma linearidade no aparecimento e utilização dos conceitos de Educação Permanente e Educação ao Longo da Vida em escala mundial. Os conceitos são aplicados às políticas sociais e educacionais de cada país, de acordo com o cenário local das ações políticas, das reais possibilidades de implementação de propostas ou projetos voltados para área socioeducativa que vislumbram o exercício da cidadania.

Dessa forma, o ponto de partida é o diagnóstico de cada país, analisando seus objetivos e metas e como estes se posicionam na sua agenda educacional. Outro ponto importante refere-se ao fato de os conceitos de Educação Permanente e Educação ao Longo da Vida serem utilizados globalmente em diversos documentos, programas e projetos. Esses conceitos aparecem quase sempre ratificando uma proposta de ação educacional que venha dar conta de resolver as mazelas educacionais e sociais.

Quanto à evolução histórica do conceito de Educação Permanente, de acordo com Osório (2003, p.16), estudos de historiadores ocidentais, baseados no Informe do século XVII, do marquês Condorcet da França, identificaram a presença de propostas de criação de sistemas educativos modernos, referindo-se à responsabilidade do Estado na oferta de educação para todos e à reflexão acerca da função da instrução na sociedade “além da escola”.

Assim, Condorcet em seu relatório apresentado à Assembleia Legislativa a 20 de abril de 1792, observa que a ‘instrução não deveria abandonar os indivíduos no momento em que saem da escola, deveria abranger todas as idades já que não há idade em que não seja útil e possível aprender, e que esta segunda instrução é tanto mais necessária quanto mais a da infância se restringe a limites cada vez menores. (TRICOT, M, 1973 apud GADOTTI, 1981, p. 58-59).

Sobre esse aspecto, Gadotti (1981) esclarece que a Educação Permanente não deve ser considerada um “fenômeno francês”, pois, em 1919, o Ministério da Reconstrução da Inglaterra publicou um relatório sobre educação, referindo-se a esta como um meio de “corresponder às necessidade (sic) sentidas pelas pessoas durante

toda a vida” (Ibid., p. 59).

Nesse mesmo período histórico, destacam-se na França outras duas iniciativas em defesa da educação de caráter contínuo, antes que esta fosse oficializada enquanto Educação Permanente num projeto de reforma da educação francesa, conforme foi explicitado anteriormente. Em 1938, Gaston Bachelard declara que a educação deve ser “contínua no decorrer da vida inteira”, opondo-se à ideia de bloqueio da cultura no tempo escolar. Para ele, essa restrição temporal à aquisição do conhecimento significava a negação da própria cultura científica, ou seja, segundo Gadotti (1981), para Bachelard, sem escola permanente não existia ciência. Como resultado do pensamento deste, em 1946, o documento referente ao Plano Langevin-Wallon da Reforma do Ensino retoma a ideia de que o contínuo aperfeiçoamento do cidadão depende tanto da ação educativa como promotora do progresso e da modernização como depositária do pensamento, da arte e da civilização passada. (GADOTTI, 1981, p. 59-60).

Ao fazer referência a A. Mayordono, Osório expõe (2003, p. 16) que a herança da ideia de que a educação de caráter permanente exerce um papel norteador para as novas políticas, exigindo o repensar sobre o papel das instituições educativas e das práticas que se dão no seu interior, além da pretensão de associar educação e trabalho com vistas à mobilidade profissional e o papel formativo das empresas nesse processo, faz do século XX um período de grande impulso do conceito de Educação Permanente em diferentes culturas. Além disso, esse período histórico proporcionou uma abertura do canal pelo desejo de democratizar a gestão da educação.

No decorrer das últimas três décadas do século XX, a Educação Permanente sofreu um processo de ressignificação, o qual fez com que esta fosse adaptada e levada a atender diferentes objetivos no decorrer desses trinta anos, com vistas a dar conta das diferentes demandas sociopolíticas que surgiram durante o período. É importante compreender esse movimento, uma vez que, ao fazer a defesa da Educação como um processo contínuo, não se pode desconsiderar que esse conceito sofreu alterações significativas, para as quais deve ser lançado um olhar mais

cuidadoso, com o objetivo de identificar projetos e iniciativas educacionais que, no discurso, são revestidos pela proposta da educação permanente, mas que, na sua essência, vai de encontro ao objetivo de conquistar uma sociedade mais solidária e democrática, na qual os homens interagem entre si, refletem sobre suas ações e, acima de tudo, não se conformam com a realidade imposta, lutando pela sua transformação.

Nos anos 1970, o conceito de Educação Permanente pressupunha um projeto global, com possibilidades de formação que fossem além do sistema educativo e que compreendessem as diferentes etapas da vida humana e as necessidades do desenvolvimento integral da pessoa. De acordo com Osório (2003, p. 25), a proposta de implementação da Educação Permanente se baseava na insuficiência dos sistemas educativos que se concentravam na oferta de educação inicial, a educação de crianças, e que não oferecia possibilidades para aqueles que já passaram pela dita educação obrigatória. Outras razões seriam as necessidades econômicas e o processo de desenvolvimento tecnológico que passam a exigir aquisições de novos conhecimentos. Ao aliar essas propostas às necessidades políticas como resposta ao interesse de uma maior participação dos cidadãos nos processos políticos, os organismos internacionais, tais como Unesco, Conselho da Europa, Instituto de Hamburgo, entre outros, colaboraram fortemente com sua rápida disseminação no mundo. Ademais, levando-se em consideração o contexto socioeconômico, é importante lembrar que, no início dos anos 1970, a Educação Permanente era concebida com as expectativas de contínuo crescimento econômico, pelo qual as pessoas teriam oportunidades de desenvolver suas capacidades ao longo da vida, contando com os recursos disponíveis e implantados com base no Estado do bem-estar.

Contrariando essa perspectiva, nos anos 1980, a proposta de Educação Permanente é silenciada na agenda política. Para Osório (2003, p. 29-30), a esse quadro se associa a crise do Estado do bem-estar, a qual gerou mudanças econômicas impulsionadas pela inflação sem crescimento econômico, determinando que as

circunstâncias socioeconômicas se tornassem incapazes de se adequar a uma política com previsão de gastos em educação inicial, saúde e bem-estar, as mudanças sociais propiciadas pela aparição de novos movimentos sociais, reconhecimento de minorias étnicas, direitos linguísticos, entre outros.

Nos anos 1990, de acordo com o autor (*Ibid.*, p. 29), a Educação Permanente retorna ao cenário político educacional, sendo expressa por meio do termo educação ao longo da vida, em tradução do Informe Delors, e passa novamente a fazer parte de diversos informes dos organismos internacionais tais como Unesco, OCDE, entre outros. No entanto, o caráter permanente da Educação é apresentado como estratégia para adaptação e enfrentamento das demandas de aprendizagem diante do requerimento social de novas competências, do quadro de crise do trabalho e dos efeitos da globalização.

Desse modo, o conhecimento passa a ser o principal recurso produtor de riqueza, o que supõe a necessidade de incorporar, na formação dos sujeitos dessa nova sociedade, conhecimentos de informática e de tecnologia, os quais não eram imprescindíveis há uma década. Para Osório (*Ibid.*, p. 31-32), a era da revolução digital traz consigo consequências tanto para a vida econômica (mudanças nas empresas, no mundo do trabalho, o surgimento do teletrabalho), para o mundo social (interconexão entre os seres humanos), como para a educação (aulas sem muros). A sociedade da aprendizagem é aquela em que a vida é um processo contínuo de aprender, que não termina nunca e que ultrapassa os limites da educação tradicional.

Sobre esse aspecto, Duarte (2008) concorda com o fato de estarmos passando por um processo de mudanças, mas diverge da ideia de que estaríamos vivenciando a sociedade do conhecimento, denunciando a contradição:

[...]o capitalismo do final do século XX e início do século XXI passa por mudanças e que podemos sim considerar que estejamos vivenciando uma nova fase do capitalismo. Mas isso não significa que a essência da sociedade capitalista tenha se alterado ou que estejamos vivendo uma sociedade do conhecimento. A assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo. Dessa forma, para falar sobre algumas ilusões da sociedade do conhecimento é preciso primeiramente explicitar que

essa sociedade é, por si mesma, uma ilusão que cumpre determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea. (DUARTE, 2008, p. 13).

A partir dos anos 1990, necessita-se de uma sociedade na qual o equilíbrio entre a competitividade das empresas, o emprego dos trabalhadores assalariados e o Estado de bem-estar seja mantido. Nesse cenário, a Educação é apontada como meio e não como fim, pois de acordo com Lima (2007, p. 15), exige-se que seja mais eficaz na criação das condições propícias à adaptação dos indivíduos ao mundo complexo e competitivo em que vivem, dotando-os das competências e necessidades essenciais à sua sobrevivência. O desequilíbrio nessa balança, segundo Osório (2003, p. 33), gera crises e atualmente a tendência é a ruptura desse equilíbrio pela parte mais frágil ou a mais fragilizada, que é a situação do trabalho e o próprio abandono do Estado do bem-estar que se reduz à mínima expressão.

O conceito de Educação Permanente e as concepções de Educação ao Longo da Vida vão se transformando. Nesse processo, nota-se que é, a partir da década de 1990, que se observa a maior influência do conceito de Educação ao Longo da Vida nos informes internacionais e nacionais. A utilização dos termos Educação Permanente e Educação ao Longo da Vida ainda gera confusões e interpretações diferentes de acordo com a concepção adotada nos diversos documentos e, principalmente, na forma como são empregados nos diferentes países.

Lima (2007) acrescenta o conceito de formação e afirma que os conceitos de formação e de aprendizagem ao longo da vida remetem ao ideal de educação permanente:

Não é, porém linear, em termos de políticas e práticas educativas, que o atual protagonismo conferido à formação e à aprendizagem ao longo da vida se inscreva exatamente na referida matriz, pois sabe-se quão profundo tem sido o processo de mudança operado nos últimos anos, já só episodicamente retomando as expressões educação permanente e educação ao longo da vida, mas sobretudo desvalorizando a genealogia dos conceitos e recusando alguns dos mais importantes pressupostos políticos educativos consagrados nos textos fundadores (*Ibid.*, p. 13).

O mesmo autor sintetiza a utilização do conceito em sua origem e relata a sua

mudança de paradigma na atualidade:

Basta lembrar que a educação ao longo da vida, enquanto *continuum* que compreende a educação de crianças, jovens e adultos, se revelou em certos países um dos pilares socioeducativos do Estado-providência, articulado com outras políticas sociais e redistributivas mais típicas das diversas modalidades que este assumiu após a II Guerra Mundial e com uma agenda bastante orientada para a provisão pública de educação e a igualdade de oportunidades que, em muitos casos, assumiu objetivos que visavam o esclarecimento e a autonomia dos indivíduos, bem como a transformação social através do exercício de uma cidadania ativa e crítica. (...) Hoje, porém, o apelo sistemático à formação e à aprendizagem ao longo da vida tende a ser predominantemente orientado para a adaptabilidade, a empregabilidade e a produção de vantagens competitivas no mercado global, num quadro de crise do Estado de bem-estar e do esbatimento do seu papel na educação, com o correspondente reforço das responsabilidades individuais pela aquisição de saberes e de ‘competências para competir’. (*Ibid.*, p. 13-14).

O termo aprendizagem ao longo da vida surge fortemente relacionado ao crescimento econômico, à competitividade e à empregabilidade no hemisfério norte, mas é ainda frequentemente substituído pelo termo Educação ao Longo da Vida, sem que se diferencie educação de aprendizagem. No que tange à modalidade Educação de Adultos, Machado (2012) aponta que essa concepção é retomada nos anos 1990, principalmente a partir da V Conferência Internacional de Educação de Adultos, promovida pela Unesco, em 1997, em Hamburgo, na Alemanha. A partir disso, a autora chama a atenção para a crucial e imprescindível tarefa de fazer uma análise mais profunda das políticas educacionais destinadas ao público da EJA no Brasil, com vistas a desnudar sua real intencionalidade, como forma de combate a proposta compensatória e utilitarista que se consolidou no país nos últimos anos e enfrentamento na conquista de todos os cidadãos brasileiros por uma educação plena para a vida toda.

1.3 – A influência internacional na construção dos conceitos

O retorno ao conceito de Educação Permanente, a partir dos anos 1990, promove a criação de novas publicações que apresentam discursos contraditórios, por possuírem diagnósticos e pareceres similares, mas que diferem em suas propostas de tornar mais operacional a implementação de planos, projetos e programas de Educação Permanente ou Educação ao Longo da Vida.

Em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, realizou-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, em que foram traçadas metas para diversos países, objetivando a melhoria da qualidade da educação no mundo. Shiroma (2007) descreve como foi composta a Conferência e como se pensou a sua organização:

Esse evento foi o marco a partir do qual os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), conhecidos como 'E 9', foram levados a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jomtien. Seus governos comprometeram-se a impulsionar políticas educativas articuladas a partir do Fórum Consultivo Internacional para a "Educação para Todos" (...) coordenado pela UNESCO que ao longo da década de 1990, realizou reuniões regionais e globais de natureza avaliativa (*Ibid.*, p. 48).

Um dos principais objetivos traçados nesse evento foi a oferta de uma educação que não se restrinja ao domínio das habilidades de leitura, escrita e cálculo, mas que contemple também conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, denominados como conteúdos básicos de aprendizagem. Dessa forma, amplia-se o conceito de educação no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, levando-os a exercerem o seu direito de cidadania de forma mais crítica e participativa. Quanto ao combate ao analfabetismo, pode-se considerar a referida Conferência como um marco na luta pela universalização da educação, uma vez que a alfabetização de adultos foi reconhecida como ação indispensável e fundamental para a realização de outras habilidades vitais, a qual é vetada aos sujeitos que se encontram na condição de não alfabetizados.

Gadotti (2009):

O conceito de educação de adultos continuou sofrendo diferentes interpretações. A conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990, entendeu que a alfabetização de jovens e adultos seria uma primeira etapa da educação básica. Ela consagrou assim, a ideia de que a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização, isto é, separada ‘das necessidades básicas da aprendizagem’ (GADOTTI, 2009, p.9).

De acordo com Torres (2009), outra questão a se considerar é o fato de a Declaração Final apresentar uma “visão ampliada” de educação básica, buscando resgatar o conceito de Educação Permanente, a qual compreende a aprendizagem como um processo que se desenvolve ao longo de toda a vida dos sujeitos. Na opinião da autora, a proposta de educação básica presente no documento:

[...] inclui igualmente a crianças, jovens e adultos, iniciando-se com o nascimento e se estendendo pela vida toda, não tampouco a um determinado número de anos ou níveis de estudo, mas que se define por sua capacidade de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de cada pessoa (*Ibid.*, p.133).

A Conferência também produz um diagnóstico sobre os vários Estados, a fim de traçar o perfil das condições adequadas à concretização do ideário em discussão. A carta final aprovada sugere aos nove países os procedimentos a serem adotados: 1) promover um contexto de políticas de apoio no âmbito econômico, social e cultural; 2) mobilizar recursos financeiros, públicos, privados e voluntários, reconhecendo que o tempo, a energia e o financiamento dirigido à educação básica constituem o mais profundo investimento que se possa fazer na população e no futuro de um país; 3) fortalecer a solidariedade internacional, promovendo relações econômicas justas e equitativas para corrigir as disparidades econômicas entre nações, priorizando o apoio aos países menos desenvolvidos e de menores ingressos e eliminando os conflitos e contendas, a fim de garantir um clima de Paz (SHIROMA, 2007, p. 51).

No papel de um dos seus copatrocinadores³⁹, o Banco Mundial⁴⁰ (BM) que se transformou nos últimos anos, segundo Torres (2009, p.125), no organismo com maior visibilidade no panorama educativo global como agência financiadora e de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento e, no mundo, em fonte e referencial de grande importância no que tange à pesquisa educativa - elege as conclusões da Conferência Internacional de Educação Para Todos como princípio basilar na elaboração das suas diretrizes políticas para as décadas subsequentes⁴¹.

Numa breve síntese aqui esboçada, apresentamos o “pacote” de medidas recomendado pelo BM: mais atenção aos resultados; sistema de avaliação da aprendizagem; investir em capital humano atentando para a relação custo-benefício; descentralização da administração das políticas sociais, maior eficiência no gasto social e maior articulação com o setor privado na oferta da educação. Com foco na educação básica, a justificativa do banco se define:

A educação, especialmente a primária e a secundária (educação básica), ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade (SHIROMA, 2007 p. 63).

E com relação à Educação Profissional, o documento evidencia a defesa pela concepção de educação voltada para o adestramento dos sujeitos, no sentido de eles atenderem às demandas do mercado ocupacional, indicando o estreitamento dos laços entre o setor educativo e produtivo, o vínculo entre o setor público e o privado como estratégia de base para alcançar a qualidade e eficiência no treinamento profissional e, por fim, a participação direta do setor privado na administração, no financiamento e

³⁹ A UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o Banco Mundial financiaram a Conferência Mundial de Educação para Todos.

⁴⁰ São 176 países mutuários do Banco Mundial, inclusive o Brasil. Entretanto, apenas cinco deles definem suas políticas, devido ao montante que detêm de participação no Banco (38,2%), sendo: EUA, Japão, Alemanha, França e Reino Unido.

⁴¹ O documento *Prioridades y estrategias para la educación* foi publicado em 1995 e traz a análise do setor educativo desde os anos 1980.

na direção da modalidade.

Desse modo, podemos inferir que o BM passou a dar prioridade à educação destinada às crianças, deixando à margem os objetivos traçados em Jomtien para a educação de jovens e adultos e a educação não formal. Ao comentar o modelo de educação defendido pelo BM, Torres (2009) acrescenta:

No último documento sobre política (1995) chama-se educação básica à educação de primeiro grau acrescida do primeiro ciclo da educação secundária, estimando-se que a aquisição de ‘o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade’ se dá no equipamento escolar e requer oito anos de instrução. (...) Em outras palavras, educativo equipara-se ao escolar e às crianças. Outras esferas do Educativo – e da própria educação básica – tais como a família, a comunidade, o entorno, o trabalho, os meios de comunicação etc., ficam à margem das considerações e das propostas sobre política (TORRES, 2009, p. 132).

Torres (2009, p. 126) ajuda-nos a compreender a importância do papel exercido pelo Banco Mundial quando esclarece que a sua proposta articula uma ideologia e um pacote de medidas para melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, particularmente do ensino de primeiro grau, nos países em desenvolvimento. Assim, pode-se compreender que a política educativa financiada pelo Banco Mundial vem colaborando, nos últimos anos, com o empobrecimento da concepção de Educação Permanente, uma vez que as ações nesse setor priorizam o atendimento de crianças durante um determinado período de escolarização e desconsidera outro saber, para além daquele adquirido dentro do espaço escolar. Dourado (2002) concorda com essa afirmação quando descreve a atuação do Banco Mundial na agenda brasileira:

A atuação do Banco Mundial no âmbito das políticas educacionais tem indicado o papel deste organismo internacional como importante interlocutor da política macroeconômica, em sintonia com o Fundo Monetário Internacional (FMI). A redefinição da função do Estado no Brasil, por meio da adoção das diretrizes do Banco Mundial, segundo Leher (2001, p. 162), efetiva-se na medida em que os empréstimos estão condicionados à adoção pelo país tomador das diretrizes dos organismos. Sendo o MEC o equivalente a uma subseção do banco, a convergência é completa

(...) Ao defender o princípio da priorização da educação básica, cujo foco é a educação escolar, busca-se construir mecanismos ideológicos, sobretudo em países como o Brasil que sequer garantiu a democratização do acesso à educação básica e a permanência nesse nível de ensino. (...) Essas políticas (prioridade para educação básica escolar, restrita à aprendizagem das habilidades cognitivas básicas), acarretam a secundarização de projetos de educação não formal, o redirecionamento da educação profissional e o processo crescente de privatização da educação, especialmente da educação superior (DOURADO, 2002, p. 239-240).

Como ressalta Dourado (2002) na citação, o que se vislumbra no Brasil é exatamente a implementação de tal projeto de educação. Nesse quadro, a oferta de educação deve priorizar o atendimento das crianças. A esse respeito, Torres (2009) compreende que “O BM decidiu prestar maior atenção ao desenvolvimento infantil e à educação inicial. (...) A educação dos adultos e a educação não formal não têm prioridade (...)” (TORRES, 2009, p.130).

Quanto à UNESCO, esta apresenta a aprendizagem ao longo da vida como o cerne da sua missão. Desde a sua fundação, a Organização vem desempenhando um importante papel na defesa da educação de adultos como condição essencial no desenvolvimento da sociedade e na promoção de uma abordagem global de aprendizagem ao longo da vida. Desde a Primeira Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos, em 1949, a UNESCO tem trabalhado com os Estados-Membros para assegurar que os adultos tenham o direito fundamental à educação garantidos. Pode-se citar como documentos importantes desse processo: a *Recomendação de Nairóbi para o Desenvolvimento da Educação de Adultos, aprovada pela Conferência Geral da UNESCO* (1976), o Relatório Faure (1972) *Learning to Be* e o Relatório Delors (1996) *The Treasure Within* – os quais foram determinantes para a promoção de um quadro para a concepção de aprendizagem ao longo da vida. (Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos, 2010, p. 08).

O Relatório Delors (1996) é de fundamental importância para a compreensão da revisão da política educacional de vários países na atualidade. Como grandes

desafios para o século XXI, o documento aponta: ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação; viver democraticamente em comunidade. A proposta defendida no Relatório é baseada na construção do conceito de educação ao longo de toda a vida, a qual seria alcançada a partir de quatro tipos de aprendizagens: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto.

No entanto, em sua própria publicação, a UNESCO admite a mudança de paradigma empreendida na proposta de Educação Permanente quando é feita a comparação entre a que foi defendida por Faure, na década de 1970, com a proposta atual, de Delors.

O relatório de 1996 também marcou a mudança do uso do termo “educação ao longo da vida”, no Relatório Faure, para ‘aprendizagem ao longo da vida’, que é atualmente mais usado. Esta mudança representou não só uma mudança semântica, mas um desenvolvimento substancial na área. A educação ao longo da vida, tal como apresentada no Relatório Faure, foi associada ao objetivo mais abrangente e integrado de desenvolvimento de indivíduos e comunidades mais humanas face às rápidas mudanças sociais. Por outro lado, a interpretação mais dominante de aprendizagem nos anos 1990, especialmente na Europa, foi relacionada à reciclagem e aprendizagem de novas competências que permitem aos indivíduos lidar com as rápidas mudanças no local de trabalho (UNESCO, 2010, p. 22-23).

Para Shiroma (2007), nesta caracterização, a importante missão de ensinar a aprender, a conhecer, a fazer, a ser e a viver junto é delegada aos três atores principais que contribuem para o sucesso das reformas: comunidade local (pais, direção e professores.), autoridades oficiais e a comunidade internacional. Quanto à função da educação básica, a ela cabe assegurar a base sólida para a aprendizagem futura. A mesma autora complementa:

Como se vê, o Relatório Delors articula recomendações práticas a um forte viés moralista. Prescreve orientações precisas aos vários níveis de ensino e revela uma concepção bastante nítida de educação, de seu papel e possibilidades para garantir a sobrevivência dos valores consensuais na sociedade, inculcando um novo

respeito às crenças culturais do Ocidente. Além disso, endossa as recomendações para a formação docente, em orquestração afinada com as demais agências e organizações multilaterais (*Ibid*, p. 59).

A UNESCO também promove a Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA –a qual se configura como o espaço, no contexto mundial, para debates e discussões no campo da educação de adultos. Esse evento possui caráter intergovernamental, acontece, aproximadamente, a cada doze anos e objetiva a promoção de debates e discussões entre membros de governo dos cinco continentes com a participação da sociedade civil, dando maior visibilidade a essa modalidade e estabelecendo metas mundiais que orientem as políticas públicas voltadas para o atendimento de uma parcela da população que, por razões adversas, foi impedida ou não teve acesso à educação.

Até o momento, foram realizadas seis conferências. A primeira, em Elsinore, na Dinamarca, em 1949, teve como característica marcante a busca pelo restabelecimento do mundo no período pós-guerra. Sendo assim, a educação de adultos foi vista como uma forma de “contribuir para com o respeito aos direitos humanos e para a construção de uma paz duradoura, que seria uma educação continuada para jovens e adultos, mesmo depois da escola”. A segunda conferência, realizada em 1960 em Montreal, no Canadá, aconteceu num momento de significativo crescimento econômico. Nesse contexto, a educação de adultos passa a ser interpretada de duas formas bem contraditórias: “concebida como uma continuação da educação formal, como educação permanente, e, de outro lado, a educação de base ou educação comunitária” (GADOTTI, 2010, p. 34).

É a partir da terceira Conferência, realizada em 1972 na cidade de Tóquio, no Japão, que essa modalidade passa a ser vista como um processo de aprendizagem ao longo da vida. Desde então, essa vertente vem sendo discutida em todos os encontros, o que de certa forma abriu espaço para a diversificação de temas tratados na quarta conferência, realizada no ano de 1985 em Paris, na França. Nessa Conferência, desde a alfabetização até o ensino técnico foram apontados como necessidades e

possibilidades na educação de adultos. Em 1997, dois documentos foram considerados de referência ao final da Quinta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA V), realizada em Hamburgo. São eles a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro, que reafirmaram o conceito ampliado de educação e aprendizagem ao longo da vida como princípio fundamental para a forma em que se concebe e organiza o processo educativo. O princípio da educação é visto como direito fundamental e universal e com destaque para o desenvolvimento humano, socioeconômico e cultural, na busca de um espírito de compreensão e cooperação que permitisse aos povos viver em paz. A educação e a aprendizagem de jovens e adultos constituiriam parte integral dessa proposta (UNESCO, 2009, p.07).

A preparação para a V Conferência foi de extrema importância para a luta pelo direito dos adultos à educação no Brasil, pois esta possibilitou a organização da sociedade civil que, a partir de 1996, iniciou seu primeiro fórum de discussão, no Rio de Janeiro. Esse foi, progressivamente, sendo implantado em outros Estados e regiões do país. As atividades, debates e discussões desenvolvidas por intermédio dos fóruns culminaram na realização dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAS).

Tendo em vista o debate empreendido pelos que participaram das conferências anteriores, um dos principais objetivos da sexta e última edição do evento até esse momento, realizada em Belém do Pará, no Brasil, em 2009, foi o de motivar e reconhecer a educação de adultos como um processo de educação e aprendizagem ao longo da vida. Embora tenham se passado quatro décadas desde a realização da III Conferência, na qual foi dada mais ênfase à temática da educação de caráter contínuo, faz-se necessário atentar para as diversas leituras que se pode fazer desse termo.

Conforme descrito nos relatórios nacionais para a CONFINTEA VI, os objetivos atribuídos à aprendizagem e à educação de adultos variam consideravelmente em cada país, dependendo da situação política, social, cultural, educacional e do entendimento do conceito de aprendizagem e educação de adultos.

Objetivos comuns expressos nesses relatórios tratam da garantia de que a alfabetização e a educação obrigatória sejam atreladas ao mundo do trabalho e à melhoria das oportunidades de educação e aprendizagem em geral para as pessoas, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida. (UNESCO, 2009, p.58).

Nesse sentido, Lima (2007) ressalta que *A Educação ao Longo da Vida* afasta-se da sua raiz humanista e crítica para se consolidar sobretudo como formação e aprendizagem funcionalmente ao serviço do ajustamento e da adaptação dos novos imperativos da economia e da sociedade, transformando-se em programas voltados para a qualificação e para a capacitação profissional por meio de programas de treinamento (ou de adestramento) vinculados diretamente aos conceitos de empregabilidade e competitividade (LIMA, 2007, p. 08 - 09).

Conclui-se que, embora as concepções de Educação Permanente e Educação ao Longo da Vida enfatizem que as necessidades educacionais não se restringem à oferta de um pacote educacional fechado em um percurso formal de aprendizagem para um determinado período da vida, uma vez que os sujeitos deparam-se com a necessidade de aprender, a todo momento, diante de necessidades educativas em constante alteração, a aplicação desses conceitos nas políticas sociais depende do contexto sociopolítico e econômico de cada país. Ou seja, o conceito de Educação Permanente está ligado historicamente à possibilidade de o Estado garantir a oferta desse tipo de educação para todos, e não somente para uma determinada parcela da sociedade.

Nesse cenário, a garantia de oferta de uma Educação Permanente está fortemente ligada ao Estado e é conduzida por meio das demandas educativas apresentadas em cada país, de acordo com o seu nível de desenvolvimento econômico. Mas, ao invés disso, o que se verifica na última década são crises econômicas que atingem tanto os países desenvolvidos como os em desenvolvimento. Além da recessão econômica, a forte concorrência globalizada impõe necessidades educativas diversas, com altos custos de investimentos em modernização industrial e tecnológica, em mão de obra qualificada para atender ao novo cenário de

concorrência globalizada, com mercados abertos e economias fragilizadas. Observa-se, nesse contexto, a adesão ao Estado-Mínimo, que passa a assumir somente as necessidades básicas educativas, com ênfase na educação de crianças e na oferta de educação regular, deixando à margem a oferta de uma Educação Permanente.

O indivíduo passa a ser o responsável pela gestão de sua própria educação. Nesse processo, aqueles que não seguiram o percurso esperado na formação são os que mais enfrentam dificuldades. Entre eles estão os não alfabetizados, os que abandonaram a escola, os desempregados com baixa qualificação e os que precisam exercer o direito de obter uma educação de qualidade.

Percebe-se a importância de uma educação de qualidade como condição essencial para a construção de um país competitivo no cenário global. Devido aos custos elevados de implementação de políticas públicas educacionais, surge a necessidade da busca por financiamentos de organismos internacionais por parte de países em desenvolvimento para implementação de programas de reformas educativas desejadas e necessárias. Mas ao aceitarem esses financiamentos, tais Estados ficam atrelados às exigências desses organismos, podendo gerar situações em que certos programas educacionais sejam privilegiados em detrimento de outros.

O capítulo I “O contexto de influência: trabalho e escolarização” buscou, em primeira instância, apresentar os conceitos de trabalho e escolarização. A relação entre trabalho e educação constitui-se em um dos grandes desafios na hora de se pensar políticas públicas que visam a ofertar opções de organização de projetos, programas e currículos voltados para uma formação ampla e satisfatória do indivíduo. Nesse contexto, o Projeto EJA Profissões, foco desta pesquisa, abrange especificamente a necessidade de se compreender os conceitos de trabalho, educação, formação para o trabalho, para o acesso ao direito e à cidadania.

Em um segundo momento, buscou-se resgatar os conceitos de educação permanente e educação ao longo da vida, apresentando não só sua origem histórica como também as influências internacionais na efetivação desses conceitos. Embora o Projeto EJA Profissões analisado neste trabalho trate de uma iniciativa ainda recente,

buscou-se resgatar tais conceitos na perspectiva de mostrar a educação para jovens e adultos em um cenário de influência mundial. Obviamente, não se tem dados ainda precisos que possam endossar a relação entre a proposta da implementação de um projeto voltado para aliar educação, trabalho e público da EJA em uma concepção de educação permanente, mas pode-se inferir que, ao propor ações que viabilizem a oferta de um projeto que alia a educação básica à formação profissional, o EJA Profissões propõe uma concepção de resgate do aluno, de oportunizar uma proposta voltada para uma demanda que busca o acesso, a permanência e a efetiva garantia de aprender ao longo da vida.

O capítulo seguinte aborda o contexto da Educação de Jovens e Adultos e a Educação profissional no Brasil.

CAPÍTULO II

CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO TEXTO: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A educação, como um ato político, é destituída de neutralidade. Ao educar, indiscutivelmente, atende-se aos interesses subjacentes ao ato educativo, os quais podem estar a serviço da classe trabalhadora e, desse modo, servir-lhe de instrumento de transformação da realidade ou, então, atender aos interesses dos proprietários dos meios e instrumentos de produção. Segundo Frigotto (2005):

[...] os processos educacionais, escolares ou não, constituem-se em práticas sociais mediadoras e formadoras da sociedade em que vivemos. (...) Esses processos podem – e o tem realizado de forma imperativa – reforçar as relações sociais capitalistas que subordinam o trabalho, os bens da natureza, a ciência e a tecnologia como propriedade privada, valores de troca e a consequente alienação e exclusão de milhares de seres humanos da vida digna ou de sua radical transformação (FRIGOTTO, 2005, p. 24).

Nesse sentido, há um importante papel a ser assumido por aqueles que têm na educação pública (professores, gestores educacionais, supervisores) a oportunidade de combate ao ideário e aos valores neoliberais para a construção de uma sociedade fundada nos valores e princípios da igualdade, da solidariedade e da generosidade humana. Para que isso possa ocorrer, a ciência, a técnica e os processos educacionais devem estar a serviço da dilatação da vida para todos os seres humanos, e o que concerne ao trabalho, a luta implica afirmá-lo e recuperá-lo como valor de uso e, portanto, princípio educativo e criador [...] (FRIGOTTO, 2005a, p. 25).

Entender o trabalho como princípio educativo obriga a assumi-lo como processo de construção de conhecimento com vistas à emancipação do sujeito e à sua efetiva atuação no mundo, a serviço da transformação da realidade e, de fato, considerá-lo como tal nas práticas educativas. Isso leva a compreender que a escola não é o único espaço onde as pessoas aprendem, pois o conhecimento está presente em todas as

relações e situações que os sujeitos vivenciam fora dela. Ao entrar na escola, ainda criança, tem-se um conhecimento e uma vivência anterior a essa experiência e, ao dela sair, quando jovens ou adultos, dá-se continuidade no processo de aprendizagem, que não cessa ao concluí-la ou inexistir por não tê-la frequentado.

A concepção de trabalho que está presente na raiz do conceito da Educação Permanente e Educação ao Longo da Vida como uma proposta ampla de Educação de Jovens e Adultos, contempla-o enquanto um processo com função educativa e não de simples treinamento e adaptabilidade ao mercado de trabalho. Esse tipo de educação não exclui a qualificação profissional, pois ela está presente em muitas das fases da vida das pessoas, mas também não faz desta uma prioridade.

Ao longo da história da educação brasileira, a educação destinada aos jovens e adultos que não estudaram ou não concluíram a etapa escolar na idade adequada e a educação profissional dos trabalhadores sempre percorreram caminhos distintos. De acordo com Machado (2009, p. 27):

[...] enquanto o foco da EJA seguiu a insistente proposta de campanhas de ‘erradicação do analfabetismo’ e ofertas compensatórias, como o ensino supletivo, o campo da EP foi sendo redirecionado do atendimento ‘aos indigentes’ para o treinamento eficiente da mão de obra necessária ao avanço do capitalismo, principalmente o de base industrial (MACHADO, 2009, p. 27).

Esses diferentes caminhos trilhados pelas modalidades EJA e EP⁴², ao longo da história, explicitam a incoerência nas políticas educacionais voltadas ao atendimento da população dos jovens e adultos desfavorecidos no Brasil, uma vez que é justamente a necessidade de sobrevivência que faz do trabalho estímulo para o retorno aos estudos na vida adulta, como também pode ser destacada como causa primeira de evasão nos cursos de educação básica nas escolas públicas que atendem aos jovens e adultos. Os sujeitos que frequentam os cursos noturnos são, em sua maioria, pessoas que “lutam pra superar suas condições precárias de vida (...), as

⁴² Ventura (2001) realiza esse exercício de aproximação de ambas as modalidades em sua dissertação de mestrado, intitulada “O PLANFOR e a educação de jovens e adultos trabalhadores: a subalternidade reiterada”, defendida, em 2001, na Universidade Federal Fluminense – UFF.

quais estão na raiz do problema do analfabetismo” (GADOTTI, 2010, p. 31). Além de alunos, os sujeitos da EJA são pais de família, filhos que ajudam nas despesas da casa, pessoas que precisam ter onde morar, o que comer, o que vestir e gozar de boa saúde, como tantas outras pessoas fazem e têm o direito de fazer em sua existência. Assim, culpá-los pela condição de não alfabetizados ou de não escolarizados é uma covardia, uma vez que o desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida comprometem o seu processo escolar.

Para Machado (2011, p. 19), a chegada do Brasil ao século XXI, segundo os dados do IBGE de 2009, com mais de 101 milhões de pessoas com 18 anos ou mais de idade que não haviam completado a educação básica leva o campo de pesquisa educacional a desenvolver estudos e pesquisas que, além de objetivar o combate desse déficit educacional, também indiquem formas de essa escolaridade preparar esses jovens e adultos para o mundo do trabalho. Cabe destacar que não se pretende, com isso, tornar a escola básica um instrumento de preparo de mão de obra para o mercado. Pelo contrário, a proposta é que se ofereça uma educação integral para essa população que historicamente teve o direito à educação de qualidade negado. A luta é por uma educação que sirva de mecanismo, aos sujeitos pertencentes à classe trabalhadora, de enfrentamento da realidade excludente que vivenciam. Sobre esse aspecto, compartilhamos da afirmativa e questionamento colocados por Frigotto (2010, p. 186):

Concretamente, a questão da desqualificação da escola é, antes de tudo, uma desqualificação para a escola frequentada pela classe trabalhadora, muito embora possa sê-lo pela burguesia. Qual o interesse da classe burguesa por um ensino e uma educação nivelados pela qualidade, para a classe trabalhadora? Tal perspectiva demandaria uma vontade política cuja direção fosse a superação das relações sociais de produção que geram desigualdade (FRIGOTTO, 2010, p. 186).

Nesse sentido, Gadotti (2010, p. 32) afirma que um programa de educação de adultos deve ser avaliado principalmente pelo impacto que gera na qualidade de vida da população atingida. Segundo o autor, além do rigor metodológico, o que deve ter

importância na avaliação de uma proposta voltada para o aluno-trabalhador é a possibilidade de real transformação da sua condição de vida.

Todavia, segundo Ventura (2011, p. 57), a história da EJA no Brasil a caracteriza como uma educação direcionada às frações mais empobrecidas da classe trabalhadora, os subalternizados da sociedade, por meio de ações paralelas ao sistema regular de ensino, circunscritas à face de precariedade, provisoriedade e fragmentação, que explicitam e reiteram a incapacidade das políticas públicas de EJA de atenderem a demanda que até os dias atuais continua destituída de seu direito à educação.

Na década de 1920, o índice de analfabetismo no Brasil alcançava 72% da população acima dos cinco anos. Como a atividade agrária prevalecia naquele período, a preocupação que se tinha com relação à educação das camadas populares não passava da intenção de alfabetizar os adultos e ofertar uma educação elementar às crianças. No entanto, tanto a população como os educadores da época reivindicavam a ampliação da oferta, a melhoria da qualidade da educação e, principalmente, a responsabilização do Estado na oferta desses serviços. (DI PIERRO, HADDAD, 2000, p. 110)

De acordo com Ventura (2011, p.58-59), na década seguinte, o Brasil sofreu uma estruturação urbano-industrial que, sobrepondo-se às elites rurais, desenhou, de forma gradual, uma nova configuração da acumulação capitalista do país, resultando num processo de aceleração da urbanização. Tornou-se então preocupação das elites a oferta de uma educação que adaptasse os trabalhadores às técnicas e à disciplina da nova economia que se instaurava no país. Nesse contexto, a preocupação da classe dominante era a de dar a todos o acesso aos patamares mínimos de educação, de forma que o seu controle e a exploração sobre a classe trabalhadora fossem mantidos. Então, o modelo assistencialista da formação profissional é abandonado, uma vez que esta passa a ser vista como uma saída para a qualificação da população urbana, que crescia em ritmo acelerado com a chegada de imigrantes e migrantes do campo.

Nos anos 1940, sob o governo autoritário de Getúlio Vargas (1937-1945), ocorreu a Reforma Capanema, por meio de decretos⁴³ que compuseram as Leis Orgânicas, as quais institucionalizaram a política educacional no país, delineando as respostas da elite brasileira às novas demandas para o setor (*Ibid.*, p. 59). Nesse período, a concepção do governo era a de que um país desenvolvido é um país industrializado. Foi então a partir da implementação da reforma supracitada que o ensino profissionalizante adquiriu, definitivamente, característica dual:

[...] que reduzia ao limite das primeiras letras a trajetória escolar dos trabalhadores e seus filhos, atendendo precária e insuficientemente às demandas crescentes de inclusão no sistema educacional, complementada por um ensino profissionalizante paralelo (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – Senai e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - Senac) controlado pelo empresariado, que tomou pra si a tarefa de formação técnico-política da classe operária engajada no mercado de trabalho. Portanto, institucionalizou-se um ‘sistema’ educacional para ‘moldar’ os trabalhadores urbano-industriais (VENTURA, 2011, p. 60).

Em outubro de 1945, Getúlio é deposto e, nesse mesmo período, o capitalismo industrial intensifica-se no país. Com o objetivo de aumentar o contingente eleitoral, uma vez que só podiam votar as pessoas alfabetizadas, e de preparar mão de obra para abastecer o mercado industrial que estava em expansão, o governo coloca em execução o Decreto-lei de nº 8.529/1946, que estabelece a Lei Orgânica do Ensino Primário, instituindo o curso primário supletivo para maiores de quatorze anos. Cabe ressaltar que essa medida veio ao encontro do interesse de atender as orientações da UNESCO, criada em 1945, logo após o fim da segunda guerra mundial. Esta, por sua vez, denunciou ao mundo as profundas desigualdades entre os países e alertou sobre a relevância da educação de adultos no enfrentamento dessa situação nos países

⁴³ Entre 1942 e 1946, foram executados: o Decreto-lei 4.048/1942, Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto-lei 4.073/1942, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), seguido de outros que também regulamentaram a matéria; Decreto-lei 4.244/1942, Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto-lei 6.141/1943, Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decretos-lei 8.529 e 8.530 ambos de 1946, Lei Orgânica do Ensino Primário e Normal, respectivamente; Decretos-lei 8.621 e 8.622, ambos de 1946, que criaram o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Decreto-lei 9.613/1946, Lei Orgânica do Ensino Agrícola (SHIROMA *et. al.*, 2007, p. 23).

considerados atrasados (Di Pierro e Haddad, 2000, p. 111), o que resultou no surgimento de campanhas de alfabetização em muitos países periféricos e semiperiféricos (Ventura, 2011, p. 60).

No Brasil, restava aos excluídos do sistema regular e do Sistema S as campanhas de alfabetização em massa (Ibid., p. 60), as “cruzadas”, as quais objetivavam combater as “zonas negras de analfabetismo”, uma vez que, ao invés do analfabetismo ser compreendido como expressão da pobreza e produto de uma estrutura social injusta, era caracterizado como doença, uma chaga que devia ser banida da sociedade (GADOTTI, 2010, p. 32-35). Destaca-se, entre as campanhas⁴⁴, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que por um lado ofertava cursos nos moldes do aligeiramento do ensino e, por outro, criava nos estados e municípios infraestrutura para o atendimento a demanda de jovens e adultos não alfabetizados (Ventura, 2011; Di Pierro *et al.*, 2000).

Além das campanhas, o período de 1946 a 1958 foi marcado por ações que aumentaram as responsabilidades do Estado no que concerne à educação de jovens e adultos no país. Dentre elas, Di Pierro e Haddad (2000, p. 111) apontam a instalação do Serviço de Educação de Adultos (SEA) no Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, o qual se responsabilizava pelos trabalhos acerca do ensino supletivo para adolescentes e adultos não alfabetizados, entre outros direcionados ao mesmo público, instituindo uma política nacional com recursos vinculados e atuação estratégica em todo o país.

De acordo com os mesmos autores (2000, p. 111), a partir dessa ação o Estado expandiu o direito de cidadania da população, em resposta à reivindicação por melhores condições de vida à população urbana, servindo também como um mecanismo de acomodação de tensões que cresciam entre as classes sociais nos

⁴⁴ Outras duas campanhas foram realizadas durante o período: Campanha Nacional de Educação Rural – CNER – e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. No entanto, ambas, segundo Di Pierro e Haddad (2000, p. 111), pouco realizaram. Assim, todas elas foram extintas em 1963, sob crítica de terem se tornado “fábrica de eleitores”, remunerarem muito mal os professores e funcionarem de forma precária, entre outras (Ventura, 2011, p. 62).

meios urbanos, além de prover qualificação mínima necessária ao projeto de desenvolvimento nacional proposto pelo governo federal.

Para Gadotti (2010, p. 35), o período em que ocorreram as campanhas nacionais de alfabetização é o primeiro que o autor caracteriza como de grande importância na história da educação de adultos no país, seguido do período que se inicia com a realização do 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, no ano de 1958, na cidade do Rio de Janeiro. Os educadores participantes do Congresso debruçaram-se sobre problemáticas próprias da educação de adultos, tais como: as características específicas e seu espaço de atuação, a metodologia e didática das aulas que se aproximavam muito da educação ofertada ao público infantil, o preconceito contra os sujeitos não alfabetizados, entre outras, que os levaram a perceber a necessidade de se repensar as ações educativas voltadas para o público jovem e adulto não alfabetizado, resultando em uma nova forma do pensamento pedagógico para o atendimento desse público (DI PIERRO, 2000, p. 112).

A partir da realização desse Congresso, a educação de adultos passou a ser vista sob a ótica das causas do analfabetismo. Com o entendimento que esses educadores construíram no evento, a ideia de que o analfabetismo era uma doença começou a ser combatida. Devido a essa postura, houve a compreensão de que as ações voltadas para o enfrentamento dessa realidade não poderiam ser paliativas e deveriam, de fato, ser amplas e permanentes ao atacar a raiz do problema do analfabetismo. Segundo Gadotti (2010, p. 35-36), foi nesse momento que surgiu a ideia de um programa permanente de enfrentamento do problema da alfabetização, o qual desencadeou a elaboração e execução do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Paulo Freire.

As experiências de alfabetização de adultos coordenadas por Paulo Freire ganharam expressão, uma vez que se diferenciavam das demais (até então de caráter instrumental), pois a defesa desse educador era pela ‘afirmação da necessidade de buscar os conteúdos da educação do povo nas condições reais de existência do homem comum’ (BEISIEGUEL, 1974 *apud* VENTURA, 2011, p. 65). O que esse

educador promove é uma mudança na concepção de educação de adultos, tirando o foco da aprendizagem da perspectiva de treinamento e colocando-o na aprendizagem como um processo que agrega sentido na existência do adulto.

Referindo-se aos movimentos⁴⁵ da época, Ventura (2011, p. 66) afirma que esse período foi marcado por tamanha efervescência cultural e política, a qual desencadeou um processo que aproximou, de forma inédita, os conceitos de educação e educação popular em um contexto visto como de possíveis mudanças. Nesse momento, assume-se um compromisso em favor das classes trabalhadoras rurais e urbanas, orientado pela ação educativa para a renovação política. Essas características fizeram dos movimentos iniciativas qualitativamente diferentes das campanhas e mobilizações até então desenvolvidas.

Com relação ao confronto de concepções antagônicas, a autora (Ibid., p. 63) conclui:

Na conjuntura 1960-1964, no cerne de uma crise de hegemonia da classe dominante e em um momento em que se verificam movimentos de ascensão política dos trabalhadores, confrontaram-se duas concepções de educação de adultos: uma que a percebia como ‘educação libertadora’, como ‘conscientização’ e outra que a entendia como ‘educação funcional’, isto é, como treinamento de mão de obra para torná-la mais produtiva e útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente.

A partir de 1964, com o Golpe de Estado, os militares assumiram o poder e “o modelo econômico adotado pressupunha um desenvolvimento à base da modernização, entendida por hábitos de consumo” (MARQUES *et al.*, 2005, p. 105). Com relação à educação, o Estado buscou se adaptar às relações de produção impostas pelo capitalismo monopolista, utilizando-a como mecanismo de integração

⁴⁵ Foram eles, entre outros; o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire (DI PIERRO e HADDAD, 2000, p. 113).

de parcelas da força de trabalho ao projeto de modernização, como atesta Ventura (2011, p. 66). Nessa lógica de governo, segundo Manfredi (2002, p. 103-105), as entidades do sistema S, construídas sob a ótica empresarial, além de serem mantidas pelo governo dos militares Castelo Branco e João Batista Figueiredo, passaram por um período de grande expansão quantitativa. Essa expansão veio ao encontro da política de desenvolvimento voltada para os grandes projetos nacionais⁴⁶. Assim, nesse contexto, o governo revitaliza o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra (PIPMO), o qual foi criado no governo de João Goulart, em 18 de dezembro de 1963, pela publicação do Decreto 53.324, e regulamenta a Lei nº 6.297/57⁴⁷, que concedeu incentivos fiscais para que as próprias empresas desenvolvessem seus projetos de formação profissional.

Quanto à educação de adultos, Di Pierro e Haddad (2000, p. 113) afirmam que a atuação dos movimentos de educação popular do período anterior foi reprimida sob forte coerção e perseguição do governo militar. Dentre aquelas iniciativas, a única que sobreviveu foi o Movimento de Educação de Base da CNBB, mas este teve seu ideal tolhido tanto pelo governo como também pela própria hierarquia da Igreja Católica, que o transformou, na década de 1970, em um instrumento de evangelização.

A primeira iniciativa do governo militar que tange à educação de jovens e adultos foi a implementação de programas de alfabetização, bem como o estímulo a tais programas, educação continuada, comunitária e profissional sob a coordenação da Cruzada Ação Básica Cristã (Cruzada ABC) e financiada com recursos oriundos dos acordos MEC-USAID (VENTURA, 2011, p. 68), sendo extinta no início da década de 1970 (DI PIERRO et. al, 2000; VENTURA, 2011).

⁴⁶ (...) a construção dos polos petroquímicos do Rio grande do Sul, a expansão dos núcleos de exploração e produção de petróleo na bacia de Campos, na Bahia e em Sergipe, a construção das hidroelétricas de Itaipu, os polos agropecuários e agrominerais da Amazônia (...) (MANFREDI, 2002, p. 104).

⁴⁷ Essa lei foi suspensa por medida provisória do presidente Fernando Collor de Mello, em 1990. (MANFREDI, 2002, p. 105).

Outra ação governamental que marca o período foi a institucionalização do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), por meio da Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, destinado à alfabetização de jovens acima dos 15 anos e adultos. A intenção do governo, pelo menos no discurso, era a alfabetização da população e a promoção da educação continuada dos cidadãos. A esse respeito, Haddad (1991) constata que, na prática, o MOBRAL não passava de mais um instrumento de controle do povo brasileiro, uma vez que o curso era aligeirado, sem fundamentação pedagógica, revestido de um discurso preconceituoso em relação ao aluno alfabetizando. Segundo Ventura (2011, p. 69), inspirado nas técnicas pedagógicas e na forma do material didático das concepções freireanas, mas esvaziadas de sua ótica problematizadora.

Em 1971, o governo militar promove uma grande mudança na estruturação do ensino por meio da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Referindo-se à formação profissional, Cunha (2000a *apud* Ney, 2006, p. 262) afirma que a Lei 5692 foi “o maior fracasso em termos de educação no Brasil”. Santos (2010, p. 219), por sua vez, responsabiliza “a equivalência entre os ramos secundário e propedêutico pela habilitação profissional compulsória” como fator de tamanho fracasso apontado por Cunha, uma vez que essa reforma fez com que o ensino de segundo grau não atendesse nem ao ensino propedêutico e muito menos à formação profissional.

A Lei 5.692/71 regulamentou também o ensino supletivo, sendo esta a terceira e última ação do governo militar no que tange à educação de jovens e adultos no país. Ventura (2011, p. 71) alerta para o fato de ter sido esta a primeira vez que uma legislação específica organizou o ensino de adultos no país, em capítulo próprio, diferenciando-o dos outros ramos do ensino e atribuindo-lhe importância com relação à formação específica do professorado para nele atuar. Com relação à função do ensino supletivo na formação da população adulta, a legislação apontava a suplência, o suprimimento, a qualificação e a aprendizagem. De acordo com Di Pierro e Haddad (2000, p. 117):

O funcionamento dessas quatro modalidades deveria se realizar tomando por base duas intenções: atribuir uma clara prioridade aos

cursos e exames que visassem à formação e ao aperfeiçoamento para o trabalho; e a liberdade de organização, evitando-se assim que o Ensino Supletivo resultasse num ‘simulacro’ do Ensino Regular (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p. 117).

Paiva (2009) explicita quatro características do ensino supletivo, a saber: enfoque tecnicista na programação dos projetos e no controle da execução; centralização técnico-financeira da programação; ênfase na certificação e, por fim, dar prioridade à formação de mão de obra. Com isso, o governo militar buscou, sem êxito, sanar as falhas da estrutura educacional de ensino. (VARGAS, 1984 apud PAIVA, 2009, p. 175).

Embora a Lei n. 5.692, em seu artigo 24, apontasse como finalidade do ensino supletivo “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” (BRASIL, 1971), essa lei também se propunha a “proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte” (BRASIL, 1971), na qual, segundo Di Pierro e Haddad (2000), o Estado brasileiro propunha criar e implementar um sistema de educação permanente. Mas, na prática, de acordo com Machado (2012), havia uma concepção hegemônica no país sobre educação permanente a serviço do desenvolvimento do sistema capitalista, uma vez que a mentalidade que se tinha na época com relação à educação destinada aos adultos era de uma proposta aligeirada da formação geral, com tempos e conhecimentos produzidos reduzidos em cursos supletivos e de uma formação para o trabalho como processo de reciclagem e treinamento.

Formou-se, durante esse período, o paradigma compensatório da educação de adultos. Com o ensino supletivo, essa educação se configurou como um instrumento de simples reposição de estudos não realizados na infância ou adolescência (DI PIERRO, 2005, p. 2).

Com o fim do governo militar e a identificação do MOBRAF com a ideologia e as práticas do regime autoritário, esse programa é substituído em 1985 pela Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos (Educar). No contexto de

uma transição de um governo militar para a Nova República, em regime de colaboração, os entes federados formam uma parceria no que tange ao planejamento de atendimento da população adulta e à formação de educadores, ou seja, a responsabilidade com os recursos financeiros, materiais e humanos é dividida entre governo federal, estados e municípios. De acordo com Di Pierro e Haddad (2000, p. 120), o objetivo era induzir as atividades diretas da Fundação para que fossem progressivamente absorvidas pelos sistemas de ensino supletivo estaduais e municipais. (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p. 119-120)

Como parte do processo de redemocratização do país, a Fundação Educar foi subordinada ao MEC e transformou-se num órgão de fomento e apoio a algumas iniciativas inovadoras de educação de jovens e adultos que foram colocadas em prática pela sociedade civil e também por alguns governos municipais⁴⁸. Embora isso não a tenha distanciado totalmente dos moldes do MOBRAL, essas mudanças favoreceram o ressurgimento de propostas pedagógicas embasadas no ideário dos movimentos populares e a revitalização do pensamento em defesa da educação popular nos debates da Assembleia Nacional Constituinte (*Ibid.*, p. 120), impulsionando o reconhecimento dos direitos sociais na Constituição Federal de 1988, dentre os quais os dos jovens e adultos ao ensino público gratuito (DI PIERRO, 2005, p. 3).

Promulgada em 05 de outubro de 1988, a Carta Magna vigente preconiza, em seu art. 208, a Educação como um direito de todos, devendo o Estado e a família fazerem com que esse direito se efetive. Dessa forma, o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988) e “de acordo com o artigo 60 das Disposições Gerais e Transitórias, o Governo Federal e toda sociedade civil se encarregariam de juntar esforços para erradicar o analfabetismo no país em 10 anos” (MACHADO, 1998, p. 01).

⁴⁸ Projeto de Educação Básica da Baixada Fluminense; Projeto Teimosia da prefeitura Municipal do Recife; Movimento de Alfabetização de Adultos da prefeitura de São Paulo.

No cenário internacional, o ano de 1990 é declarado pela ONU como o Ano Internacional da Alfabetização de Adultos, sendo apontado como a data de realização da Conferência Mundial de Educação para Todos. Diante disso, a Fundação Educar, no papel de responsável pela coordenação e articulação das iniciativas em combate ao analfabetismo no país, em parceria com o MEC, convoca uma comissão formada por especialistas pesquisadores do campo da EJA, a Comissão Nacional para o Ano Internacional da Alfabetização (CNAIA), para preparar a participação do Brasil no referido evento e também discutir questões acerca da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estava em processo de elaboração (*Ibid.*, 1998, p. 02).

Em 1990, embora toda a expectativa com relação à realização do debate político em torno da participação do Brasil nesse processo, logo no início do governo Fernando Collor de Melo, ocorre a extinção da Fundação. Para Paiva (2009, p. 176-177), essa medida inicia toda uma ação de “desresponsabilização” do Estado para com a educação de jovens e adultos, tendo em vista que esta ficou a cargo dos municípios, uma vez que são eles que a duras penas mantêm a oferta um pouco mais qualificada (...), enquanto que, para Machado (1998, p. 2), trata-se de:

Mais um passo no descontínuo processo das políticas em EJA, ainda mais penalizada com o tom e o rigor das orientações dos órgãos financistas internacionais para educação brasileira: priorizar o ensino fundamental para crianças; transferir para a esfera privada (leia-se aqui: empresas e Organizações Não Governamentais) as responsabilidades sobre EJA, utilizando-se do discurso da parceria; vincular, cada vez mais, os objetivos de EJA ao atendimento exclusivo das exigências do mercado (MACHADO, 1998, p.2).

O direito de todos à educação, garantido na lei, somado à necessidade do momento de dar uma “resposta formal ao Ano Internacional da Alfabetização” (VENTURA, 2011, p. 76), faz com que o governo Collor crie o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), com o objetivo de assumir as ações da extinta Fundação Educar. Como atesta Di Pierro (2000, p. 120-121), a atuação do programa, salvo algumas ações isoladas, não transpôs a fronteira das intenções.

Ademais, o governo criou uma Comissão para coordenação do próprio programa, formada por organizações e pesquisadores da área da alfabetização, mas na prática a desconsiderava. Na época, houve denúncias de que o recurso público destinado às ações do Programa beneficiou empresas e instituições que nada tinham a ver ou pouco estavam envolvidas com projetos que contemplassem a alfabetização. Com isso, membros da Comissão ameaçaram renunciar e ocorreram protestos por parte dos movimentos populares, criando um clima de tensão e tremenda descrença com relação ao referido Programa (MACHADO, 1998, p. 3).

No que tange ao cenário político econômico, o Brasil dos anos 1990 ficou marcado, segundo Ventura (2011, p. 76), pela recomposição do capitalismo, que desencadeou uma reestruturação do trabalho e da gestão da produção (...), e pela implantação do receituário neoliberal, que reformou o Estado no intuito de adaptá-lo às novas exigências de expansão do capital. Inevitavelmente, a educação teve seus objetivos reorganizados com vistas a atender as mudanças econômicas e políticas da época.

A partir desse momento, a educação adquire um forte status de centralidade no discurso político visando ao desenvolvimento econômico do país, mas associada à competitividade e adequação do sistema educacional às exigências do mercado capitalista monopolizado. Nessa conjuntura, no que tange às ações do governo acerca do ensino supletivo, ao parafrasear Di Pierro (1992), Ventura (2011, p. 77) sintetiza o valor e a atenção dada pelo governo da época à atual modalidade de ensino:

[...] o ministro da Educação, José Goldemberg, fez declarações em que considerava a educação de jovens e adultos desnecessária. Além disso, promoveu cortes nos recursos do orçamento de 1993 destinados a essa modalidade e reduziu sua importância na hierarquia interna do Ministério, o que representou a perda de técnicos e prestígio, a redução de autonomia político-financeira e da capacidade de coordenação das políticas e ações das redes estaduais (VENTURA, 2011, p. 77).

Em 1992, após denúncias de envolvimento do presidente Collor em esquemas de corrupção, este renuncia a seu cargo e, mesmo assim, tem seus direitos políticos

suspensos por oito anos por meio de um processo de “impeachment”. Ao assumir a presidência do país, Itamar Franco abandona as ações do PNAC, quando estabelece outra Comissão Nacional composta por educadores que, em conjunto, vão pensar a educação para jovens e adultos acerca da elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) (MACHADO, 1998, p. 4). Segundo Ventura (2011, p. 77-78), se por um lado este plano reconhece a importância da educação de jovens e adultos e propõe metas ambiciosas, uma vez que pretende escolarizar 8,3 milhões de jovens e adultos, por outro, repete a dinâmica dos planos que o antecederam. São previstas metas, mas não claramente os recursos e meios que se utilizariam para atingi-las. Para a autora (*Ibid.*, p. 78), o plano nasceu e morreu no discurso.

No governo seguinte, a educação para jovens e adultos sofre mais um golpe, o qual a desqualifica de forma precisa. Em 12 de setembro de 1996, o governo Fernando Henrique Cardoso altera o inciso I do artigo 208 da CF/88, a partir da publicação da Emenda Constitucional nº 14, ferindo de forma contundente os princípios da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988), defendidos na própria Constituição. Assim, a lei passou a dar garantia da oferta de “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1996). Para Paiva (2009), com a EC/14:

[...] propugnou-se, a partir de então, que o ensino fundamental fosse uma possibilidade para jovens e adultos, e não mais obrigatoriedade, por se entender que não se pode obrigar adultos e jovens além dos 14 anos a irem à escola, se não o fizeram na chamada idade própria. (...) O que se coloca em risco, talvez mais do que em jogo, é a perspectiva de esgarçar o ainda frágil direito, que muito embora conquistado constitucionalmente, passava a adotar uma formulação ambígua, capaz de admitir o não dever do Estado com o direito, e outras possíveis interpretações dela decorrentes (p. 182).

Haddad e Ximenes (2008, p. 136), a esse respeito, denunciam-na como uma manobra política que desobriga o governo federal com relação à manutenção do ensino fundamental e à eliminação do analfabetismo, uma vez que:

[...] tal emenda suprimiu do art. 60 das Disposições Transitórias o compromisso de eliminação do analfabetismo no prazo de dez anos e promoveu mudanças significativas no financiamento, introduzindo-se novos mecanismos de subvinculação de recursos que passariam a diferenciar o percentual de participação da União em relação aos demais entes federados, reforçando a perspectiva da descentralização (...). Além disso, (...) focalizando-se a ação de estados, municípios e Distrito Federal na manutenção do ensino fundamental na modalidade 'regular' (HADDAD; XIMENES, 2008, p. 136).

Essa alteração na CF/88 permitiu que, por meio da implementação da Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996 - Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o governo deixasse de lado os jovens e adultos, ao desconsiderar o ensino supletivo no cômputo do número de alunos nas redes de ensino fundamental nos estados e municípios (HADDAD; XIMENES, 2008, p. 136). A respeito disso, Di Pierro (2000, p. 11) afirma que os jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados escapam, assim, às prioridades da política educacional.

Contudo, apenas quatro dias antes da publicação da lei do FUNDEF, ocorre a promulgação da LDBEN 9394, em 20 de dezembro de 1996. De acordo com Machado (1998, p. 5), nesse mesmo ano, foram realizados encontros estaduais, regionais e nacionais que mobilizaram a sociedade, objetivando levantar a realidade do atendimento à população jovem e adulta no país e também visando a se pensar caminhos a serem percorridos para o seu avanço. No entanto, as questões e proposições que surgiram durante esses encontros foram desconsideradas com a promulgação da Lei Darcy Ribeiro (Lei Nº 9394/96) e com a implantação do Programa Alfabetização Solidária, a partir de setembro de 1996. Para a autora:

O substitutivo de Darcy Ribeiro representou um golpe em todo o processo democrático de discussão do projeto que fora aprovado pela Câmara dos Deputados em 1993. Quanto à proposta do Programa Alfabetização Solidária, esta sequer foi colocada em debate no Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos⁴⁹,

⁴⁹ Realizado de 08 a 10 de setembro de 1996, em Natal/RN.

realizado em Natal, onde seus delegados foram surpreendidos com tal lançamento. No processo de continuidade das discussões no seminário, foram solicitados esclarecimentos aos representantes do MEC que se limitaram a definir o programa como uma iniciativa da Primeira Dama, Ruth Cardoso, que coordenaria, juntamente com Programa Comunidade Solidária esta iniciativa de alfabetização (MACHADO, 1998, p. 5).

Na LBD n. 9.394/96, a Educação de Jovens e Adultos é contemplada com dois artigos. O primeiro deles, o Art. 37, estabelece que a modalidade Educação de Jovens e Adultos “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996), sendo que:

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

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

Para Haddad e Ximenes (2008, p. 139), nota-se que:

[...] procuraram dar destaque ao fato de que parcelas significativas dos que frequentam estes programas são trabalhadores. No entanto, esse conceito, que deveria ser um dos eixos norteadores dessa modalidade de educação, acabou se colocando em paralelo ao conceito de suplência que remete à noção de reposição de estudos do ensino fundamental e médio (HADDAD; XIMENES, 2008, p. 139).

E, em seu Art.38, fica determinado que “os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular”. Esses exames serão realizados “no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze”⁵⁰

⁵⁰ Um aspecto relevante desta lei trata do exposto no Art. 38, referente à idade pra prestação de exames. Houve um rebaixamento significativo no que tange à faixa etária atendida, se comparado à Lei nº 5692/71. Antes, era exigida tanto para a prestação de exames como para a matrícula nos cursos supletivos a idade mínima de dezoito anos. Essa alteração resultou num aumento do número de

anos” e “no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos”. Além disso, “os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames” (BRASIL, 1996). Assim, a EJA ficou basicamente reduzida a cursos e exames supletivos, inclusive com a redução da idade para a prestação dos exames, o que caracteriza um incentivo aos jovens ao abandono às classes regulares de ensino (MACHADO, 1998, p. 5).

Quanto à alfabetização, busca-se combatê-la de forma restrita e pontual, por meio da criação de programas, ao invés de se consolidar uma política pública de Estado para o seu enfrentamento. Segundo Haddad e Ximenes (2008, p. 138), a nova LDB não dedicou uma artigo sequer à questão, como se a lei tratasse de uma realidade que não é a nossa.

Desse modo, podemos inferir que mesmo que a LDB n.9.394/96 tivesse conferido lugar de destaque à EJA (VENTURA, 2011, p. 79), sendo inclusive considerada como modalidade de ensino, esta, no governo FHC, não passou de letras mortas, haja vista o veto presidencial que a exclui do FUNDEF e o enfrentamento do problema do analfabetismo a partir da

[...] mobilização de parceiros em torno de cinco meses de ‘alfabetização’, onde a estrutura local de ensino, as secretarias municipais de educação, não passam de espectadoras do processo; os alfabetizadores sequer podem atuar nas turmas mais de um módulo; as universidades acabam por fazer um precário acompanhamento à distância, pelas condições de comunicação com os municípios, pela impossibilidade de conhecimento aprofundado da realidade regional e pela falta de articulação geral do programa a uma proposta mais consequente de Educação de Jovens e Adultos (MACHADO, 1998, p.5).

Com isso, a escolarização dos milhares de jovens e adultos brasileiros, que não conseguiram concluir seus estudos porque têm como obstáculo principal a sua própria condição de vida, ficou à sorte dos governos progressistas. Estes, por sua vez, viam-na como uma responsabilidade política e mantiveram-na com muito esforço,

adolescentes e jovens em nas salas de aula da EJA, alterando a identidade dessa modalidade e dificultando, de fato, a garantia aos adultos de oportunidades educacionais apropriadas, conforme a própria lei determina.

sem que houvesse recurso próprio para sua manutenção. No que tange à alfabetização, enquanto o correto seria a compreensão desta enquanto um processo contínuo, etapa inicial da escolarização básica, tornou-se, na verdade, um programa dependente da solidariedade para que fosse possível a sua realização.

Em 1997, o governo promulga o Decreto nº 2.208, o qual estabelece que o MEC e o Ministério do Trabalho e Emprego – MTE – passem a dividir a tarefa, por meio de ações fragmentadas, de escolarizar os jovens e adultos pertencentes à classe trabalhadora. Na opinião de Ventura (2011, p. 79), o que de fato ocorreu foi um sombreamento da EJA, por parte do governo FHC, o qual dispensou atenção a um tipo de educação profissional que atendia ao mesmo público-alvo. Ofertada sob a forma de parceria com a sociedade civil (organizações não governamentais, sindicatos, entidades empresarias e religiosas, entre outras), minimizava a atuação do Estado e, ao mesmo tempo, transferia para o Ministério do Trabalho a gestão e o financiamento de parte considerável da educação profissional.

[...] o MTE estabeleceu, como principal diretriz, a ampliação da educação fundamental (noções básicas, mínimas) e da formação profissional de nível básico, executadas a partir de projetos e atividades com uma perspectiva predominantemente assistencialista. O MEC, compartilhando a visão do Banco Mundial de que é infértil educar jovens e adultos no mundo ‘globalizado e competitivo’, procurou resolver o ‘problema’ como mandam os financistas internacionais, isto é, valorizando a universalização do ensino fundamental voltado para as crianças de 7 a 14 anos e transferindo para a esfera privada a responsabilidade da EJA, mediante o discurso das parcerias (VENTURA, 2011, p. 80-81).

É dado início então, na década de 1997, à reforma da Educação Profissional no Brasil. O objetivo desta sempre foi, pelo menos no discurso, o de melhoria da qualidade da oferta educacional e sua adequação às novas demandas econômicas e sociais, tendo em vista a globalização, a mundialização do capital e, consequentemente, a reestruturação produtiva.

Sabemos que o enfrentamento dessa realidade só será possível mediante a oferta de uma educação que se dê ao longo de toda a vida dos sujeitos. Porém,

embora o Decreto busque viabilizá-la, oportunizando o retorno do aluno egresso à escola com vistas ao “desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1997), essa modalidade de caráter complementar é destituída de seu valor político, sendo reduzida a simples mecanismo de treinamento e formação de mão de obra para o trabalho.

Dessa forma, a dicotomia trabalho intelectual versus trabalho manual se tornou mais acentuada, uma vez que, enquanto o Ensino Médio visa ao “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, a Educação Profissional passa a ter a função de “qualificar, requalificar e treinar jovens e adultos com qualquer nível de escolaridade, para a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho” (MANFREDI, 2002, p. 129-130). Estabelece-se uma subdivisão da Educação Profissional em três níveis, a qual, segundo Ventura (2011, p. 80), permite a articulação com o ensino regular ou em diferentes modalidades que contemplam estratégias de educação continuada. Kuenzer (2002) complementa:

O nível básico destina-se à maioria dos trabalhadores, jovens e adultos, independentemente da escolaridade anterior. Trata-se de uma modalidade de formação profissional cujos cursos não estão sujeitos à regulamentação curricular e podem ser ministrados em múltiplos espaços sociais: empresas, sindicatos, escolas, etc. Aos que concluírem os cursos de Educação Profissional de nível básico, será conferido certificado de qualificação profissional (art. 4º, Decreto 2.208/97). (...) O nível Técnico destina-se aos matriculados ou egressos do ensino médio. Terá estrutura organizativa e curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecido de forma concomitante ou sequencial a ele. No entanto, só será concedido o diploma de técnico àqueles que concluírem o ensino médio (art. 5º, Decreto 2.208/97). (...) O *nível tecnológico* corresponde aos cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos de nível médio e/ou técnico (KUENZER, 2002, p. 130, grifo da autora).

Ao observar o que cabe a cada um dos diferentes níveis, percebe-se que o nível básico será o destinado aos sujeitos desfavorecidos da sociedade brasileira, os quais são, inclusive, o público-alvo da EJA. Porque, como afirma Paiva (2009, p.

160), às camadas médias ou ricas, destinar-se-á o caminho propedêutico, capaz de possibilitar o seguimento e o acesso à universidade. Em consequência disso, estabelece-se uma divisão de tarefas entre as diferentes pastas do governo federal. A educação propedêutica, a de nível técnico e tecnológico ficam a cargo do MEC, enquanto que a EP dos trabalhadores com baixa ou nenhuma qualificação se tornou responsabilidade do Ministério do Trabalho (Mtb), por meio do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador - PLANFOR⁵¹, como atesta Ventura (2003, p. 5).

Ao lembrarmos ainda que a EJA, nos anos de 1990, carece de recurso público destinado à sua oferta, podemos inferir que, aos pobres resta uma educação geral destituída de valor social, reduzida e precária ou então uma educação profissional que, após a conclusão de cursos rápidos de nível básico e a obtenção de certificados de cursos não sujeitos à regulamentação curricular, os concluintes estarão “aptos” a se submeterem a uma vaga no mercado de trabalho.

Constata-se, ao longo da história da educação brasileira, que a educação destinada aos jovens e adultos pertencentes às camadas mais baixas da população sempre esteve submetida à lógica do mercado, muito embora tivéssemos tido um período (1958 – 1964) em que as iniciativas dos movimentos de educação popular, com o apoio de governos progressistas, tentaram interromper esse ciclo.

A partir da década de 1990, com o desenvolvimento da microeletrônica e o surgimento de novas tecnologias, o país deve adaptar-se à economia globalizada para ter condições de competir no mercado. Com a substituição do modo de produção taylorista-fordista pelo toyotismo, ocorre uma mudança considerável no modo de gerir o trabalho, a qual reflete diretamente nas condições em que este é realizado. Agora, é demandado que o sujeito saiba trabalhar em equipe, tenha autocontrole, disciplina, seja responsável, tenha disposição para o trabalho e também para se atualizar constantemente com vistas à mobilidade laborativa. Pretende-se, com isso, que o trabalhador saiba lidar com o imprevisto e que seja capaz, inclusive, de ser

⁵¹ Sobre o PLANFOR, ver VENTURA, Jaqueline Pereira. *O PLANFOR e a educação de jovens e adultos trabalhadores: a subalternidade reiterada*. 2001. Dissertação – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. Niterói, 2001.

produtivo mesmo em situações de desemprego. Com isso, o mercado de trabalho tornou-se muito mais ameaçador, e o trabalhador cada vez mais vulnerável às condições de trabalho precarizadas. Para Ventura (2003, p. 4), nessa década, o que podemos perceber é que conceitos como competências e empregabilidade podem estar configurando um ressurgimento ou uma Neoteoria do Capital Humano.

A educação, nos anos de 1990, ora aparece como responsável pela pobreza e pelo atraso econômico da nação, ora como a principal alternativa para a promoção do desenvolvimento, o combate à desigualdade social e, conseqüentemente, a forma de se atingir padrões mais elevados da qualidade de vida (MACHADO, 1998 *apud* SOARES, 2000, p. 65). Para a autora:

A educação básica ganha um novo perfil, suas referências curriculares devem, agora, contemplar a necessidade de dotar o trabalhador de perfil amplo, generalista e de promover a sua iniciação à cultura específica do novo paradigma tecnológico. Surgem, também, os conceitos de empregabilidade e competência, visando maior capacidade de mobilidade, adaptação e resposta do trabalhador às novas exigências do mercado de trabalho (*Ibid.*, p. 65).

Baseado numa política de caráter excludente e sob a hegemonia da ideologia neoliberal, o governo FHC encerra a década de 1990, que se iniciou num clima de expectativa no que tange à democratização e universalização da educação básica, relegando a EJA ao papel secundário, ao manter a sua oferta de forma precária por meio de ações fragmentadas, descontínuas e compensatórias. Além disso, a tônica do momento é o desenvolvimento de iniciativas com a participação da sociedade civil, de caráter filantrópico, minimizando cada vez mais o papel do Estado.

Contudo, embora o governo tenha operacionalizado o desmantelamento dos direitos conquistados no que tange à educação de jovens e adultos, no período de transição democrática, de acordo com Di Pierro (2005, p. 8), o ano de 1997 favorece o diálogo entre representantes de diferentes segmentos sociais envolvidos com a

EJA⁵², ao serem convocados a participar do processo de preparação do país para a V CONFINTEA (1997). Estes, então, organizam-se e constituem fóruns de discussão, os quais realizam, anualmente, em colaboração com instâncias dos diferentes entes federados, Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAS), com o objetivo de tentar influir nas políticas públicas em âmbito nacional.

Di Pierro (Ibid., p.8) explicita a importância histórica da preparação da V Conferência na luta pela efetiva conquista do povo brasileiro à educação pública de qualidade, uma vez que, entre as questões colocadas pelos Fóruns aos dirigentes educacionais, consta a articulação entre os programas de alfabetização e os níveis mais elevados de escolarização, de modo a garantir tanto a permanência como também a continuidade dos jovens e adultos no sistema de ensino. Para a autora (2005, p. 8), trata-se do reflexo à adesão ao paradigma da educação continuada ao longo da vida e a uma concepção ampliada de alfabetização que, após a realização da referida conferência, passaram a ser fortemente defendidas pelo movimento militante da EJA que se preocupa com esse “universo de excluídos no campo da educação” (HADDAD; XIMENES, 2008, p. 133).

A EJA chega aos anos 2000 como direito dos jovens e adultos à educação pública de qualidade, garantido na forma da lei, imbuído de valor social de indiscutível importância para a efetiva construção de uma sociedade democrática, solidária e justa. É também apontada como caminho para o alcance de uma nação economicamente competitiva no cenário internacional, ao favorecer o país acerca dos índices de desenvolvimento. No entanto, a forma como a política pública de EJA vem sendo constituída e implementada, na prática, mostra-nos que essa modalidade tem sido tratada, ao longo da história da educação brasileira, de forma marginal e desrespeitosa.

⁵²Nesse período, havia a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA), que servia de canal de diálogo entre a sociedade civil e o governo no debate de questões pertinentes à modalidade. Porém após a Comissão ter sido a responsável pela convocação feita pelo MEC à sociedade civil para participar desse processo, resultando no acirramento das divergências entre esta e as autoridades federais, o governo adotou um estilo vertical e delegativo de coordenação política, extinguindo os canais de diálogo até então existentes (DI PIERRO, 2005, p. 8).

Por um lado, a EJA é reconhecida como direito do aluno jovem e adulto trabalhador a ter não somente condições de acesso à escola, mas de permanência. Assim, o que se vê são políticas públicas de governo que não lhe conferem o mesmo status que é atribuído às demais modalidades e níveis de ensino, restando-lhe uma única opção, seguir na luta pelo reconhecimento desse direito, superando o plano das ideias, do discurso, fazendo a diferença na vida de cada um dos sujeitos que passam pela EJA.

2.1 - A EJA nos anos 2000: as expectativas com relação às ações do governo Lula

No dia 01 de janeiro de 2003, inicia-se o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006). Em seu discurso de posse, ele anuncia que o Brasil está entrando num período de mudanças e afirma que priorizará em seu governo o combate à pobreza. O presidente declara ter tanto o apoio das organizações e dos movimentos sociais quanto a adesão do povo brasileiro na luta contra a fome, o desemprego e a desigualdade social. E é nesse clima de expectativa que os movimentos sociais, principalmente aqueles que militam a favor da educação de jovens e adultos, mostram-se otimistas acerca das ações que o governo Lula se propõe a realizar, uma vez que este anuncia que dará prioridade às questões sociais de maior relevância, sendo que a primeira delas trata do combate ao analfabetismo.

A Mensagem do presidente sobre a política educacional, no seu primeiro ano de governo, direcionada ao Congresso Nacional, destaca:

[...] O Governo Federal trabalha com a perspectiva de efetiva universalização da Educação Básica, o que demandará a formulação e a implementação de políticas integradas para os seus diversos níveis e modalidades, de modo a consolidar a concepção de Educação Básica presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (...) Uma das propostas da maior relevância consiste no debate em torno do aprimoramento do Fundef, ampliando a sua finalidade, para transformá-lo no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb. Essa decisão é considerada uma das condições essenciais para que se atinja,

gradualmente, a pretendida universalização do conjunto da Educação Básica, tal como praticamente já ocorreu com o Ensino Fundamental (BRASIL, 2003, p. 57).

De acordo com Di Pierro (2003, p. 8), apesar de o sistema educacional ter sido consideravelmente expandido nas três últimas décadas, ainda no ano 2000, 1,2 milhão de crianças na faixa etária da escolaridade obrigatória, entre 7 e 14 anos, ainda estava fora da escola, e 35,8 milhões de jovens e adultos (30% da população com 15 anos ou mais) tinham menos de quatro anos de estudo, possivelmente em situação de analfabetismo funcional⁵³.

O desafio de universalizar o ‘conjunto da educação básica’, conforme propõe o governo Lula, significou uma relevante conquista social no sentido de que, historicamente, os governos que o antecederam entendiam a educação do povo brasileiro como uma educação para crianças, prevendo uma mudança sempre baseada no futuro. Esse quadro se configurou porque, do ponto de vista financeiro, a educação dos jovens e adultos que não tiveram acesso à escola ou não concluíram seus estudos não daria o retorno ao país de acordo com o investimento necessário para a sua conquista. Assim, podemos inferir que o alcance desse desafio exigiu do governo federal um alto investimento de recursos financeiros na educação, sem o qual qualquer ação governamental que se empreendesse nessa área estaria fadada ao fracasso.

O governo em questão não só explicitava seu empenho na alfabetização do povo como também pretendia ampliar sua atuação no campo da modalidade EJA, uma vez que, na sua concepção, os jovens e adultos excluídos do sistema educacional precisariam completar a sua formação educacional devido ao pleno direito garantido. Dessa forma, declara a intenção de aproximar essa modalidade à Educação

⁵³ Atualmente, considera-se que a alfabetização é funcional quando proporciona à pessoa a capacidade de utilizar a leitura, a escrita e o cálculo diante das demandas de seu contexto social, usando essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida. Por isso, a UNESCO considera analfabeto funcional a pessoa ‘com menos de quatro anos de estudo’. Partindo dessa definição, o IBGE passou a divulgar, ainda na década de 1990, índices de analfabetismo funcional com base no número de séries escolares concluídas (...) (DI PIERRO, 2003, p. 9).

Profissional, sendo esta uma das metas do próprio Plano Nacional de Educação 2001-2011, instituído por meio da Lei 10.172/2001.

O PNE, por sua vez, apresentou metas ambiciosas no que tange à alfabetização e escolarização do público atendido pela modalidade EJA⁵⁴, considerando a primeira como o “ponto de partida” e “parte intrínseca” do ensino fundamental. Em sua proposta, o Plano, de forma semelhante às intenções de diferentes segmentos da sociedade civil envolvidos com a modalidade, converge para ofertar uma educação de caráter amplo que não só instrumentalize o educando, como também lhe ofereça a oportunidade de se tornar um cidadão responsável e consciente de seus direitos e deveres. Além disso, o documento admite a relevância da associação das políticas de emprego e proteção contra o desemprego à formação de jovens e adultos, estabelecendo como meta, ‘sempre que possível, associar ao ensino fundamental para jovens e adultos à oferta de cursos básicos de formação profissional’ (BRASIL, 2009, p. 167). Segundo Mensagem do Presidente (2003):

[...] objetiva-se estabelecer uma política nacional de Educação Profissional apoiada em três eixos: a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional propriamente dita e a Geração de Emprego e Renda. Assim, ela abrangerá não somente os jovens, mas, também, aquelas pessoas com mais idade que não tiveram acesso a essa modalidade de ensino ou que não puderam concluí-la na idade apropriada. O trabalho será articulado, principalmente, com o Ministério do Trabalho e Emprego e contará com a participação de vários atores sociais, como entidades do Sistema S e centrais sindicais de trabalhadores, entre outros (BRASIL, 2003, p. 60).

A necessidade de tal aproximação encontra-se justamente na especificidade do público-alvo da EJA, alunos adultos, na maioria, trabalhadores. Ao diferenciar os alunos da EJA daqueles presentes nos anos adequados à faixa etária, Carlos Roberto

⁵⁴ O PNE estabeleceu as **metas 2 e 3** visando a **assegurar, em cinco anos, a oferta de EJA equivalente às quatro séries iniciais para 50% da população de 15 anos e mais sem essa escolaridade**, além de **assegurar, até 2011, a oferta de cursos equivalentes às quatro séries finais para toda a população de 15 anos e a mais que concluiu as séries iniciais**. A meta 16 determina que a **capacidade de atendimento no ensino médio dobre em cinco anos e quadruple até 2011** (GOMES, 2011, p. 196, grifos da autora).

Jamil Cury, conselheiro relator do Parecer CNE/CEB nº11/2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, chama a atenção para o fato de tal modalidade atender jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re)inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência [...] (BRASIL, 2000, p. 33).

Assim, o governo Lula viabiliza uma série de ações que reforçam a EJA como modalidade de ensino, tais como a criação de Secretarias específicas para tratar dos assuntos pertinentes a essa modalidade e a publicação de decretos para atribuir-lhe legitimidade. No que tange à alfabetização, em 2003, cria-se a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (Seea), com a meta de promover a alfabetização de jovens e adultos em ritmo mais acelerado que o estabelecido pelo Plano Nacional de Educação. Sob sua coordenação, é feito o lançamento do Programa Brasil Alfabetizado, por meio do qual o MEC contribuirá financeiramente com órgãos públicos estaduais e municipais, instituições de ensino superior e organizações sem fins de lucro que desenvolvam ações de alfabetização⁵⁵ (DI PIERRO, 2003, p. 28). Cria-se também a Secretaria de Inclusão Educacional (SECRIE), a qual ficou a cargo do Programa Bolsa-Escola⁵⁶ e da realização do cadastramento de todas as crianças que estavam fora da escola naquele período.

No segundo ano do primeiro mandato do Presidente Lula (2003-2006), ocorre uma mudança nos cargos ministeriais. Com essa alteração, Tarso Genro passa a ocupar a pasta da Educação que até então estava sob a responsabilidade de Cristovam Buarque. Uma das medidas da nova administração à frente do MEC foi realizada a partir da publicação do Decreto nº 5159/2004, o qual “aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências” (BRASIL, 2004). Com a

⁵⁵ A partir de 2003, o recurso destinado às ações de alfabetização passa a ser destinado a parceiros da sociedade civil que realizam ações nessa área. No entanto, em 18 de setembro de 2007, o governo publica a Resolução FNDE/CD nº 45, a qual define o repasse de recursos do Programa Brasil Alfabetizado somente para os Estados, municípios e o distrito federal (MACHADO, 2009, p. 24-25).

⁵⁶ O Bolsa Escola, Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à Educação, foi instituído por meio da Lei nº 10.219, de 11 de abril de 2001.

publicação desse Decreto, cria-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)⁵⁷, a qual é composta pelos departamentos de: Educação de Jovens e Adultos; Educação para a Diversidade e Cidadania; Avaliação e Informações Educacionais e de Desenvolvimento e Articulação Institucional. Na opinião de Machado (2009, p. 20-21), a criação da Secad, somada à atuação dos Fóruns de EJA, explicita a importância do espaço ocupado pela EJA, atualmente, na agenda dos governos. Criada em 2004, tornou-se uma Secretaria do MEC específica para articular, entre outras questões, o tema da diversidade⁵⁸ nas políticas educacionais (MOEHLECKE, 2009, p. 462), da qual a EJA é parte integrante.

Dentre as políticas de responsabilidade da Secad, destacam-se: as de alfabetização, de educação de jovens e adultos, de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e de educação para as relações étnico-raciais⁵⁹. Sobre esse aspecto, Moehlecke (2009, p. 468) afirma que a aposta feita pelo governo é a da concentração desses diferentes programas em um único órgão, a partir do qual possa ocorrer o fortalecimento do trabalho desenvolvido em cada uma dessas áreas, transversalizando-o para as demais secretarias e ministérios. No entanto, para a mesma autora, corre-se o risco de o trabalho realizado com grupos identificados por sua situação de discriminação e exclusão social e cultural tornar-se ainda mais fragmentado. Ao buscar atender a essas reivindicações, os governos das esferas estaduais e municipais criaram departamentos específicos para a coordenação de cada uma dessas políticas (a dos negros, das mulheres, dos índios, entre outros), os quais dificultaram a disseminação das orientações para as demais secretarias, contrariando a proposta inicial dessa configuração.

⁵⁷ Atualmente, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI.

⁵⁸ De acordo com a autora (MOEHLECKE, 2009, p. 461), a concepção de diversidade pode associar-se a três significados distintos, a saber: a) a ideia de inclusão social; b) de ações afirmativas; c) de políticas de diferença. Ver em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a08.pdf> Último acesso em 12/01/2013.

⁵⁹ Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290_&Itemid=816. Último acesso em 12/01/2013.

No que concerne à educação de jovens e adultos, logo no início do seu governo, o presidente Lula promove a substituição do Programa Alfabetização Solidária, o qual se pautava pela parceria público/privado, pelo Programa Brasil Alfabetizado (PBA), estabelecendo uma relação direta com os Estados e municípios para a oferta de cursos de alfabetização à população jovem e adulta. Mas, mediante a apresentação de projeto ao PBA, Organizações Não Governamentais – ONGs –, universidades, movimentos sociais e populares também dividiam com eles os recursos destinados ao programa. Até que, no ano de 2007, ao publicar a Resolução FNDE/CD nº 45, o governo define que o recurso seria repassado somente aos Estados e municípios, forçando as entidades da sociedade civil que desenvolviam trabalho na área da alfabetização de jovens e adultos a estabelecer parcerias diretamente com os entes federados (MACHADO, 2009, p. 24-26).

Outra ação trata da substituição do Programa Recomeço⁶⁰, lançado durante o governo FHC, pelo Fazendo Escola⁶¹. O presidente Lula, por sua vez, mantém a essência do princípio de incentivo à matrícula nos cursos de EJA, mas universaliza o apoio a todos os Estados e municípios que têm matrículas em EJA no nível fundamental. Em 2007, com a inclusão dessas matrículas no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB – o qual substitui o FUNDEF, o Fazendo Escola é extinto (*Ibid.*, p. 22-23).

Ao fazer uma análise da política educacional do governo Lula, comparando-a com as ações realizadas por seu antecessor, Oliveira (2009, p. 198) afirma:

Os primeiros quatro anos de mandato de Lula podem ser caracterizados, no que se refere à educação básica, pela ausência de políticas regulares e de ação firme no sentido de contrapor-se ao movimento de reformas iniciado no governo anterior. Assim, assistimos, nesses quatro anos, ações esparsas e uma grande

⁶⁰ Regulamentado por meio da Resolução CD/FNDE nº 10, de 20 de março de 2001, o Recomeço foi lançado, durante o governo FHC, para atender às reivindicações dos governadores dos Estados do Norte e do Nordeste, diante da dificuldade de manutenção dos cursos de EJA nessas regiões. A distribuição dos recursos era feita de acordo com o índice desenvolvimento humano (IDH) dos Estados e municípios que ofertavam cursos de nível fundamental da EJA.

⁶¹ Instituído por meio da Resolução CD/FNDE nº 25, de 16 de junho de 2005.

diversidade de programas especiais, em sua maioria dirigidos a um público focalizado entre os mais vulneráveis. Foi somente no último do primeiro mandato que, por meio da Emenda Constitucional n. 53, de 19/12/2006, atribuindo nova redação ao parágrafo 5º do art. 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, o governo criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O Fundo foi então regulamentado pela Medida Provisória n. 339, de 28/12/2006, que foi convertida na Lei n. 11.494, de 20/06/2007, estabelecendo finalmente o FUNDEB e ampliando, em relação ao Fundo anterior – o Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o FUNDEF -, o principal mecanismo de financiamento da educação básica, compreendendo agora as suas três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com duração prevista para 14 anos (OLIVEIRA, 2009, p. 198-199).

Na opinião de Paiva (2009, p.25), com o Fundeb, novos programas vieram confirmar a disposição de tornar a EJA prioridade, destacando a condição de jovens e também repensando a compreensão da educação profissional integrada à escola básica. Sobre esse aspecto, Machado (2009, p.27) afirma que a retomada da discussão em âmbito nacional sobre a qualificação profissional trouxe para o campo da EJA uma nova expectativa no que se refere às possibilidades de reconfiguração dos seus currículos. Esse documento, portanto, constitui um significativo marco legal no processo de reconfiguração do campo educacional no que diz respeito à política pública.

Nessa direção, o governo determina, por meio da publicação do Decreto nº 5154, de 23 de julho de 2004, o qual revoga o Decreto nº 2.208/97, que a educação profissional será desenvolvida por meio de cursos e programas de I) formação inicial e continuada de trabalhadores, II) educação profissional técnica de nível médio e III) educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação (BRASIL, 2004). Segundo Silva (2012b, p. 173), o que se pretende com a publicação desse Decreto é inovar no que se refere à atenção à qualificação profissional da juventude, buscando atender o que estava sendo debatido no interior dos movimentos sociais e no meio

acadêmico. Moura e Pinheiro (2010, p. 165) esclarecem que o Decreto supracitado entrou em vigor precisamente para permitir a integração entre o ensino médio e a EP técnica de nível médio, aspecto fundamental para a implementação de uma política pública de EP voltada para a formação integral dos cidadãos.

Nesse contexto, o pretendido é pôr em prática um projeto de educação integral, o qual:

Estrutura-se na compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, socioeconômicos, culturais e do trabalho, conduzindo a uma formação técnico profissional de caráter integral, que associa os conceitos teóricos com as práticas tecnológicas e a vivência dos problemas reais da sociedade, estimulando o desenvolvimento do espírito crítico, criativo e de cidadania, preponderantes para que os egressos deste segmento educacional desempenhem o papel de agentes de transformação social (Brasil, 2011a, p. 2).

Essa proposta de EP que promove a articulação entre conhecimento, cultura e trabalho, distancia-se da política implementada pelo governo anterior. Este, por sua vez, subjugou a educação do trabalhador ao mercado de trabalho capitalista, treinando-o e aperfeiçoando-o somente para exercer atividades produtivas.

No que tange à EJA, em seu Art. 3º, o Decreto 5154, esta determina que os cursos de formação inicial e continuada articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos da modalidade EJA, os quais poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, considerando-o como o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área. De acordo com Pereira (2011, p. 61), é pertinente lembrar que essa disposição em articular a EJA com a Educação Profissional foi incorporada à LDB – 9394/96, no parágrafo 3º do artigo 37, através da Lei N. 11.741 de 16 de julho de 2008.

Com isso, tem-se o objetivo de desenvolver, ao longo do percurso, uma educação integral, ou seja, que desenvolva aptidões tanto para a vida produtiva como também para a vida social dos sujeitos. Esta educação:

[...] contribui para a integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade de estudos. Em síntese, a oferta

organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora (BRASIL, 2007a, p. 35).

Porém, a integração entre a formação técnica e a geral, para Silva (2012b, p. 174), é uma conquista que está legalmente garantida, mas que na prática vem enfrentando diversos entraves, tais como de estrutura curricular fragmentada, instalações físicas inadequadas, perfil especializado dos professores, entre outros.

Certamente, o governo Lula dispensa mais atenção à modalidade EJA do que o antecessor. No entanto, as iniciativas do seu governo, se forem cuidadosamente analisadas, demonstram que muito embora o discurso seja o da necessidade de ofertar uma educação integral aos jovens, aos adultos e também às pessoas idosas, o que de fato tem ocorrido é a implementação de políticas de qualificação profissional focadas no atendimento à população jovem. Assim, a aproximação que tem sido feita, entre as modalidades EJA e EP, em sua maioria, destina-se a qualificação e profissionalização dos cidadãos adolescentes-jovens (15 a 17 anos), jovens (18 a 24 anos) e/ou jovens-adultos (25 a 29 anos), atendendo a um padrão internacional de conceituação de juventude.

A partir de 2003, foram lançados vários programas que têm como foco a profissionalização do público jovem. São eles: o Projeto Agente Jovem, do Desenvolvimento Social e Humano, coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; os Projetos Saberes da Terra e o Escola de Fábrica, ambos coordenados pelo Ministério da Educação; o Juventude Cidadã e o Consórcio Social da Juventude, sob a responsabilidade do Ministério do Trabalho e Emprego.

No ano de 2007, todos esses programas foram integrados ao Programa Nacional de Inclusão de Jovem- Projovem⁶²-, por meio da Lei nº 11.692, de 10 de

⁶² Inicialmente, o Projovem foi lançado por meio da Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005.

junho de 2008, passando a ser chamado de Projovem Integrado. Com a integração, cada um desses programas foi transformado em uma modalidade do Projovem: I-) Projovem Adolescente – Serviço Socioeducativo, coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; II-) Projovem Urbano, coordenado pela Secretaria Geral da Presidência da República; III-) o Projovem Campo – Saberes da Terra, sob a responsabilidade do Ministério da Educação e, por fim, o IV-) Projovem Trabalhador, coordenado pelo Ministério do Trabalho e Emprego. Também foi feita alteração na faixa etária dos beneficiários que passou de 15 aos 24 anos para de 15 aos 29 anos de idade e o valor da bolsa-auxílio foi unificado em R\$100,00 para os alunos das modalidades II, III e IV (BRASIL, 2008).

Segundo Silva (2012, p. 174), ao dar concretude ao projeto de educação integral para a juventude, o governo federal operacionalizou a expansão da rede federal de educação profissional. Essa medida resultou na entrega, até 2010, de 214 novas unidades. Além da expansão física, o governo federal modernizou e reorganizou a rede, além de garantir condições técnicas e administrativas para o desenvolvimento da nova política da educação profissional (BRASIL, 2011a, p. 77 - 79).

Além da expansão de vagas em nível médio integrado, graduação tecnológica, licenciatura e pós-graduação, a política também foi direcionada à elevação de escolaridade de jovens e adultos, com formação inicial e continuada. Dentre as principais realizações nesta área, destacam-se a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e uma nova organização da oferta da educação profissional, que consolida em uma única institucionalidade a verticalização do ensino, ou seja, a oferta de formação inicial e continuada, técnicos, tecnólogos e licenciatura até a pós-graduação, na perspectiva da construção de um itinerário formativo (Ibid., p.74).

A proposta direcionada à elevação da escolaridade de jovens e adultos na oferta de cursos de formação inicial e continuada e de educação profissional técnica

de nível médio nos Centros Federais de Educação Tecnológica⁶³ – CEFETS –, atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs - é instituída inicialmente por meio da Portaria nº 2080, de 13 de junho de 2005. Esta, por sua vez, de acordo com Moura e Pinheiro (2010, p. 165), ao determinar que todas as instituições federais de EP oferecessem, a partir de 2006, cursos técnicos integrados ao ensino médio da modalidade EJA, marcou de forma negativa a implementação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA⁶⁴. Essa determinação, na forma como foi feita, fere o Decreto nº 5.224, de 1º de outubro de 2004, o qual dispõe sobre a organização das referidas instituições federais, uma vez que, em seu Art. 1º, determina:

Os Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, criados mediante transformação das Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrotécnicas Federais, nos termos das Leis nºs 6.545, de 30 de junho de 1978; 7.863, de 31 de outubro de 1989, 8.711, de 28 de setembro de 1993 e 8.948, de 8 de dezembro de 1994, constituem-se em autarquias federais, vinculadas ao Ministério da Educação, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2004).

Sobre esse aspecto, Moura e Pinheiro (2010, p. 165) explicitam que uma portaria não pode ir de encontro a um decreto, uma vez que esta, além de estabelecer que os cursos sejam ofertados no âmbito das instituições federais, determina que, no seu primeiro ano de implementação, 2006, sejam ofertadas dez por cento do total de vagas de ingresso (BRASIL, 2005). E, assim, dez dias após a publicação da Portaria, o PROEJA é institucionalizado por meio do Decreto 5478, de 24 de junho de 2005, ratificando o seu conteúdo.

As críticas com relação à implementação do programa deram-se com base na forma como ele foi imposto às instituições federais, sem que houvesse um espaço

⁶³ Os CEFETS foram transformados em Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia – IFs - por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, exceto as unidades Celso Suckow da Fonseca CEFET – RJ e de Minas Gerais – CEFET – MG.

para discutir, avaliar e planejar a proposta no coletivo. Os problemas na configuração do programa iam desde a constatação de que, das poucas instituições que à época ofertavam cursos na modalidade EJA, nenhuma delas integrava o Ensino Médio à EP até a restrição na oferta. O que se tinha de concreto era a oferta de cursos da educação básica, dentre os quais alguns deles relacionava este nível de ensino com o ensino profissional, mas de forma concomitante (Moura; Pinheiro, 2010, p. 166).

Observa-se, portanto, que, ao impor o PROEJA aos Institutos Federais, o governo federal desconsiderou tanto a cultura dessas instituições quanto a necessidade de oportunizar a participação dos docentes na construção de um programa que atendesse às especificidades dos alunos adultos trabalhadores.

É evidente que a estratégia utilizada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do MEC, na implementação do PROEJA, deveria ter contato com um planejamento mais cuidadoso para que erros como os que foram citados pudessem ser evitados. No entanto, essa implementação verticalizada feita à rede federal oportunizou a entrada de alunos que, até então, eram excluídos dessas instituições, aspecto esse muito positivo, mesmo com todos os problemas e equívocos provocados pela promulgação do decreto.

[...] Ou seja, o lugar de excelência na formação profissional do país agora teria o desafio de manter essa excelência com um público diferenciado do que vinha atendendo, pois o Proeja passou a ser a porta de entrada dos jovens e adultos trabalhadores nessas instituições (MACHADO, 2011, p. 20).

O programa implementado trouxe para o meio acadêmico muitas discussões sobre a sua intencionalidade e a sua proposta pedagógica, uma vez que o projeto de aproximar as modalidades EJA e EP e o próprio Proeja, de acordo com Moraes *et. al.* (2010, p. 165), nasceu como resultado de amplos debates entre gestores, educadores, pesquisadores e secretários a respeito da necessidade de ofertar uma educação integral aos educando da EJA, a qual exige a vinculação entre educação básica e ensino profissional.

Diante das críticas e dos questionamentos suscitados pela publicação do Decreto, durante o segundo semestre de 2005, a Setec/MEC operacionalizou uma série de encontros e oficinas pedagógicas para capacitar os gestores acadêmicos da rede federal responsável pelo atendimento às turmas do Proeja. Ademais, o Governo compõe um grupo de trabalho plural, composto por acadêmicos especialistas em EJA e por representantes da Setec, da Secadi, dos fóruns de EJA e da rede federal de EP, o qual elabora um documento com as concepções e princípios do Proeja, o Documento Base Proeja, construído na vigência do Decreto 5.478/2005, sendo revisto e publicado novamente em 2007, tendo em vista a revogação deste pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 (Moura; Pinheiro, 2010, p. 167).

Nesse período, orientando-se pelo próprio Documento Base do programa, publicado no ano de 2007, Moura e Pinheiro (2010, p. 166-167) apontam que existia no Brasil cerca de 30 milhões de brasileiros com 17 anos ou mais que não havia concluído o ensino médio. Sobre esse aspecto, os autores analisam a capacidade de atendimento das instituições federais, as quais registraram 79.878 matrículas em 2006, constatando que a oferta de vagas no PROEJA, somente na rede federal, seria insuficiente para suprir a demanda existente:

[...] a definição do conteúdo do decreto inicial deveria ter contemplado a participação das redes públicas estaduais e municipais de educação constitucionalmente consagradas à universalização do ensino fundamental e à contínua ampliação da oferta do ensino médio. Ele deveria, também, ter sido discutido na comunidade acadêmico-científica, nas entidades representativas dos docentes e dos trabalhadores, visando à construção de uma política pública, em vez de mais um programa focal (MOURA; PINHEIRO, 2010, 167).

Diante desse quadro, o Decreto que deu origem ao Proeja é revogado e a nova legislação traz alterações significativas na estrutura do Programa, sendo: (i) o atendimento, que antes compreendia somente o ensino médio foi ampliado para o ensino fundamental, aumentando dessa forma o raio de atuação do Proeja e (ii) a extensão da rede de instituições que poderão ofertar cursos na modalidade EJA, a

partir do Proeja, contemplando escolas públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais, entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (BRASIL, 2006).

Com essa alteração, o Proeja é nomeado Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Assim, os cursos e programas ofertados passam a atender tanto ao ensino fundamental quanto ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada. Nesta, os cursos deverão ter, no mínimo, mil e quatrocentas horas, atendendo a determinação que as divide em mil e duzentas para a formação geral e duzentas para a formação específica. Quanto aos cursos de formação profissional de nível técnico, estes contam com o limite máximo de duas mil e quatrocentas horas, sendo: no mínimo, mil e duzentas para a formação geral e, no que tange à formação específica, a carga horária mínima é determinada dependendo da habilitação técnica que se pretende obter.

A modalidade PROEJA Formação Inicial e Continuada - Ensino Fundamental, mais precisamente o Proeja-FIC, como ficou conhecido, é oferecido somente na forma presencial e o seu objetivo principal é justamente atender aos jovens e adultos que estão evadidos da escola e que, por isso, não tenham concluído nem mesmo o segundo nível da educação básica. O Documento Base específico do Proeja-FIC o define como um mecanismo de inclusão do público da EJA no sistema regular de ensino, uma vez que:

[...] a institucionalização da aprendizagem e a sinergia de seus atores constituem elementos primordiais para a permanência do aluno na escola e a continuidade de seus estudos. O ensino presencial mostra-se, desta forma, como a modalidade mais efetiva para a recuperação do sentido da escolarização dos sujeitos da EJA (BRASIL, 2007b, p. 34).

Com relação ao público-alvo, tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos quanto a Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010⁶⁵ consideram a idade de 15 anos completos como o mínimo que se deve ter para poder frequentar os cursos na modalidade EJA. Apesar do crescente destaque dado aos jovens nas políticas públicas dessa modalidade, fato comprovado diante do número de programas lançado na década de 2000 para o atendimento desse público, o Decreto nº 5.840/2006 não estipula a idade mínima para acesso aos cursos do PROEJA. Diante disso, não há restrição que impeça os jovens de 15 a 17 anos de participarem do Proeja, mas sabe-se que a proposta do programa é o atendimento da população que está acima dessa idade (BRASIL, 2007b, p. 33).

Apesar do reconhecimento do avanço conquistado com a revogação do primeiro decreto, Moura e Pinheiro (2010, p. 169) preocupam-se com o fato de o processo de implementação do Proeja não estar alcançando plenamente os objetivos previstos tanto na rede federal como nos estados e municípios. Dentre as principais problemáticas que têm contribuído para esse quadro, Pereira (2011, p. 64) aponta:

[...] a integração curricular, as práticas administrativas e pedagógicas das instituições que ofertam o curso, a formação docente, o processo de seleção dos estudantes, a permanência e a evasão dos cursos do Proeja e as representações sociais dos diversos agentes escolares acerca do programa (PEREIRA, 2011, p. 64).

Sobre esse aspecto, e com base em pesquisas realizadas sobre as experiências do Proeja no estado de Goiás, Machado (2011, p. 30-31) afirma que se pode considerar:

[...] a resistência das instituições educacionais, em especial das instituições federais, à presença dos trabalhadores jovens e adultos pouco escolarizados em seus cursos técnicos de nível médio. (...) desconforto generalizado entre gestores e professores para com o resultado negativo das turmas de Proeja nas instituições federais, por representar uma ‘ameaça’ à posição atual dessas instituições, que costumam ser consideradas como sendo de excelência no

⁶⁵ Essa Resolução institui Diretrizes Operacionais para a EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima tanto para ingresso como para a prestação de exames. Ademais, o documento normatiza a oferta de cursos de EJA à distância.

campo da formação profissional. Percebe-se ainda um descompromisso político pedagógico com a experiência de Proeja quando analisada no âmbito da rede estadual de ensino [...] (MACHADO, 2011, p. 30-31).

Outro fator que poderá agravar ainda mais esse quadro, trata-se da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Ao alterar o inciso I do Art. 208 da Constituição Federal, esta determinou que até 2016 fosse ampliada a faixa etária acerca da obrigatoriedade da educação básica, devendo as crianças e jovens, dos quatro aos dezessete anos de idade, estar matriculados na escola. Ou seja, para aqueles que se encontram acima dessa faixa etária, mantém-se apenas a oferta gratuita para todos os que não tiveram acesso à escola na idade própria.

Embora a ampliação da obrigatoriedade seja uma conquista no sentido do Estado se responsabilizar ainda mais pela universalização da educação básica, nota-se que, com a publicação da Resolução nº 3/2010, a modalidade EJA está cada vez mais próxima de se tornar o espaço para onde será encaminhada a parcela de jovens que não se ajusta ao ensino regular ou que dele é excluída. Assim, com a idade mínima para ingresso na EJA aos quinze anos completos e sendo obrigatória a matrícula na educação básica até os dezessete anos, fatalmente, o contingente dos jovens que se encontra nessa faixa etária e está evadido do sistema regular de ensino será atendido pela modalidade EJA. Desse modo, o processo de juvenilização da modalidade será intensificado a partir de 2016.

Diante disso, podemos inferir que tanto a ampliação na rede federal de ensino como as alterações realizadas na legislação educacional brasileira no que tange à integração entre educação básica e educação profissional, durante os anos 2000, estão de acordo com um projeto de nação que, desde a década de 1990, tem cada vez mais se mostrado focado no atendimento ao público jovem em detrimento do público adulto, o qual no passado já foi excluído da escola ou nela nunca teve a oportunidade de estar matriculado.

Nesse sentido, Moura e Pinheiro (2010, p. 183) apontam que, se por um lado, o Documento Base do Proeja indica a necessidade de oferta de uma educação integral para os alunos atendidos pelo programa, a partir da integração entre trabalho, ciência e tecnologia e cultura, por outro lado, os Decretos e Resoluções do Conselho Nacional de Educação, atualmente vigentes, têm apontado para outra direção, sendo muitas vezes contraditórios.

Outro ponto de importante reflexão trata do fato de a política pública de educação profissional nos níveis fundamental e médio servir de mecanismo para contenção da demanda do ensino superior. A oferta de cursos de qualificação e profissionalização pode vir a diminuir o número de jovens que, ao concluírem a escola básica, almejem entrar numa universidade. Arquiteta-se a oferta de cursos que possam inserir boa parte desse público no mercado, evitando dessa forma o alto investimento do Estado tanto em recursos financeiros como em recursos humanos na construção de universidades públicas e, conseqüentemente, no aumento do número de vagas nos cursos de nível superior.

Cada vez mais o Proeja tem se constituído como um campo de tensão, uma vez que, mesmo com todos os problemas na sua implementação, é consenso na área acadêmica que a proposta do programa, uma vez bem planejada e articulada com outras políticas de emprego e proteção contra o desemprego, aproxima-se ao ideário de ofertar uma educação ampla, de caráter permanente, que não seja subjugada ao capital, como se a escola só existisse para supri-lo nas suas necessidades.

Atualmente, é urgente que se faça um estudo rigoroso acerca dos problemas que envolvem a implementação do Proeja e que haja cobrança de ações do governo federal com vistas a superá-los. Desde 2011, além do Proeja, o qual defende a educação profissional numa perspectiva crítica e emancipatória, tem sido paralelamente implementado pelo governo federal o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Este, por sua vez, lançado pela atual presidente da República, Dilma Rousseff, logo no seu primeiro ano de governo, por meio da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, tem entre os seus objetivos

expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional presencial e a distância e aumentar as oportunidades educacionais aos trabalhadores por meio de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional (BRASIL, 2011b).

Ao analisar a Base Legal do referido Programa, nota-se que não existe a intenção governamental nem mesmo de condicionar à participação do aluno no programa a matrícula na escola básica de ensino. No entanto, a assistência financeira do Programa Seguro-Desemprego pode vir a estar vinculada à matrícula dos trabalhadores em um dos cursos ofertados pelo Pronatec, tanto de formação inicial e continuada – FIC- quanto de qualificação profissional. Na modalidade FIC, por sua vez, boa parte dos cursos ofertados tem a carga horária de 160 horas e exige apenas o ensino fundamental incompleto.

Nota-se, portanto, a impossibilidade de romper com o ciclo de exclusão que os trabalhadores com baixa escolaridade estão subjugados. Por um lado, uma vez empregado, o trabalhador não tem condições de dar continuidade nos seus estudos, pois inexistem políticas de apoio ao trabalhador que incentivem as empresas na facilitação de frequência escolar. Por outro lado, o trabalhador que se encontra desempregado e não tem o ensino fundamental completo, ao invés de ser incentivado a matricular-se na escola pública para concluir os seus estudos, tem como oferta a participação em cursos rápidos de formação profissional, que não exigem dele nem mesmo a conclusão do nível fundamental, uma vez que a intencionalidade dessa política é a sua requalificação rápida para inserir-se novamente no mercado de trabalho.

Nesse sentido, o esvaziamento do caráter político da concepção de educação permanente tem sido arditamente planejado pelo sistema capitalista. Compartilhamos da opinião de Gadotti (2010) quando este afirma que focar na aprendizagem, sem que haja preocupação com o que e como se ensina, pode vir a

reduzir a função da EJA à instrumentalização e à capacitação constante do trabalhador para atender exclusivamente à sua demanda.

Vivencia-se hoje, no país, um período em que essas questões devem ser debatidas para que a modalidade da educação que atende as pessoas jovens e adultas tanto no nível fundamental de ensino quanto no nível médio faça parte do itinerário formativo que lhes dará a oportunidade de chegar à universidade.

Deve-se ter a clareza de que o mercado de trabalho do Brasil do século XXI tem demandado mão de obra especializada trazida de outros lugares do mundo para abastecê-lo, uma vez que não é encontrada no país. Portanto, os questionamentos feitos por Gadotti sobre o que e como ensinar deve ser acrescido de onde formar. A educação de jovens e adultos não pode ser reduzida à instrumentalização do educando, mas também deve lhe dar condições de poder inserir-se no mercado de forma digna. O que está em questão é a luta por uma educação pública de qualidade, com o objetivo de alcançar a formação integral dos sujeitos da EJA. É nesse sentido que a comunidade acadêmica e os movimentos populares que militam em favor dessa modalidade e cobram do Estado o investimento do recurso público nas instituições públicas que dela se ocupa, trazendo o PROEJA como proposta.

E, tratando-se especificamente dos municípios, o Proeja na modalidade Formação Inicial e Continuada (Proeja-FIC) é um estímulo para que o trabalhador que não conclui o nível fundamental de ensino retorne à escola, configurando-se como um mecanismo de inclusão dessa parcela da população no sistema educacional.

Neste capítulo, buscou-se apresentar o contexto da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional no Brasil, utilizando-se de um minucioso resgate histórico. Destaca-se a EJA a partir dos anos 2000 e as expectativas com relação às ações tomadas durante o período referente ao governo Lula. Traz para a discussão uma análise documental e bibliográfica para contribuir na análise e no cenário em que se origina o projeto EJA Profissões implementado no município de Campinas, SP. Esse resgate histórico tem o propósito de compreender as influências, o contexto

brasileiro da Educação de Jovens e Adultos e as múltiplas agendas que permeiam do surgimento à implementação do Projeto EJA Profissões.

No próximos capítulos, III e IV, é feito um detalhamento dos aspectos observados na análise dos depoimentos dos sujeitos participantes da pesquisa do referido projeto, evidenciando-se a sua transformação em Programa.

CAPÍTULO III

O PROJETO EJA PROFISSÕES: O CASO DE CAMPINAS, SP.

A Rede Municipal de Educação de Campinas-SP possui vinte e sete escolas que atendem o público do segundo segmento⁶⁶ da EJA. Desse total, quatro são exclusivamente voltadas para o atendimento dessa modalidade, e as demais possuem turmas de ensino fundamental regular nos períodos diurnos e, de EJA, no noturno. No segundo semestre de 2010, o projeto EJA Profissões foi implementado em três dessas escolas, as quais foram caracterizadas como unidades piloto. A partir do segundo semestre de 2011, a abrangência do projeto foi ampliada, envolvendo 13 escolas. No início do ano seguinte, todas⁶⁷ as unidades passaram a contar com as atividades do EJA Profissões, totalizando vinte e sete escolas e aproximadamente 3000 alunos atendidos⁶⁸. As Figuras 1 e 2 abaixo evidenciam uma queda no número de matrículas e consequentemente de turmas de EJA atendidas pela SME/Campinas no período de 2004 a 2012.

⁶⁶ O primeiro segmento da EJA corresponde às séries iniciais do ensino fundamental, sendo da 1ª à 4ª série ou do 1º ao 5º ano, nas escolas organizadas por ciclos de aprendizagem. Desse modo, da 5ª à 8ª série ou do 6º ao 9º ano, nas escolas cicladas, correspondem ao segundo segmento da modalidade referida.

⁶⁷ Durante o primeiro semestre de 2012, os implementadores entendem que o Projeto foi estendido para todas as escolas da Rede, no entanto, após coleta de dados das aulas atribuídas junto ao CEPROCAMP, constatamos que duas das 27 escolas só vieram a contar com as iniciativas do EJA Profissões no segundo semestre de 2012, pois não tiveram professores para dar as aulas das disciplinas de qualificação antes disso.

⁶⁸ Mesmo que a SME tenha registrado 3470 matrículas em EJA, no ano de 2012, como não nos foi informado, pelo CEPROCAMP, o número de turmas que não tiveram aulas da disciplina técnica, não podemos afirmar com exatidão a quantidade de alunos atendidos pelo EJA Profissões.

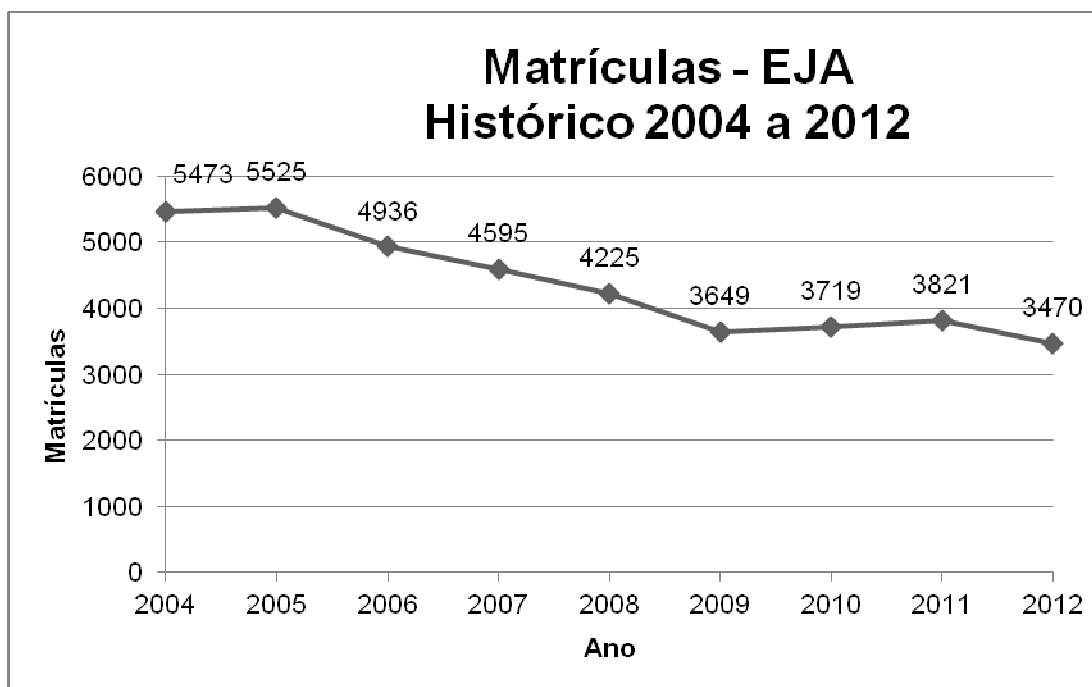


Figura 1: Matrículas - EJA/Histórico 2004 a 2012 (Núcleo de EJA/CEB/DEPE/SME).

A figura 1 acima apresenta os dados fornecidos pelo Assessor de Planejamento do Núcleo de EJA, em setembro de 2012. Os dados demonstram que, no período referente aos anos de 2004 a 2012, houve expressiva queda no número de matrículas da EJA. Observa-se que, no ano de 2004, o número de matrículas era de 5473 e, em 2012, esse número diminuiu para 3470, representando uma queda de 36,6%.

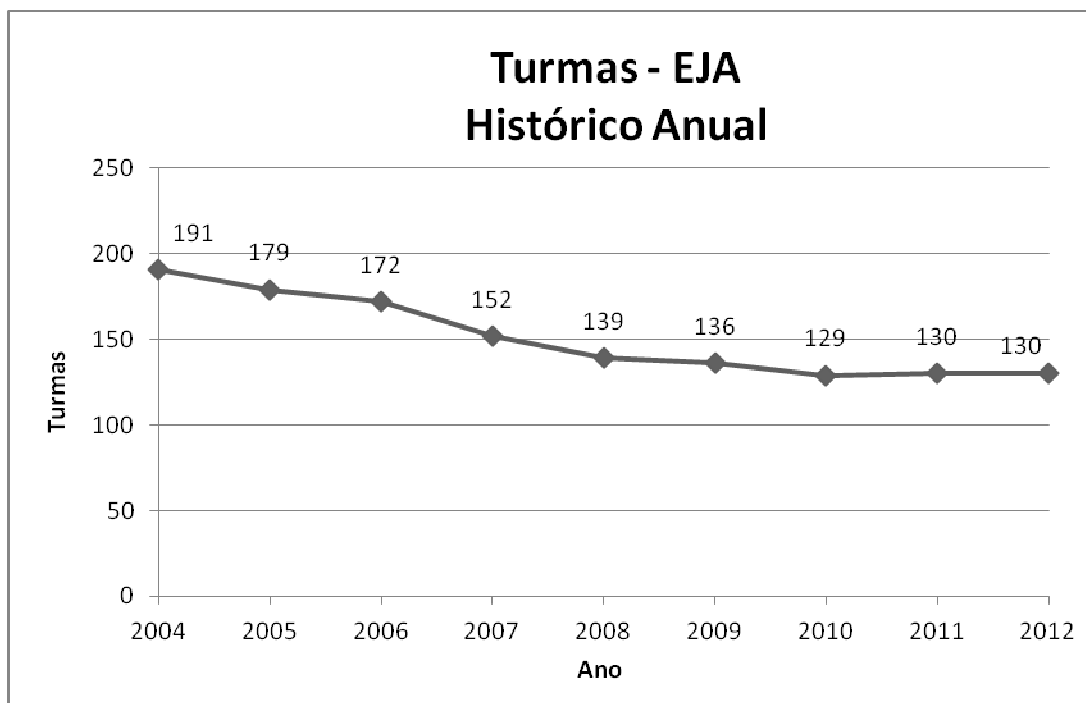
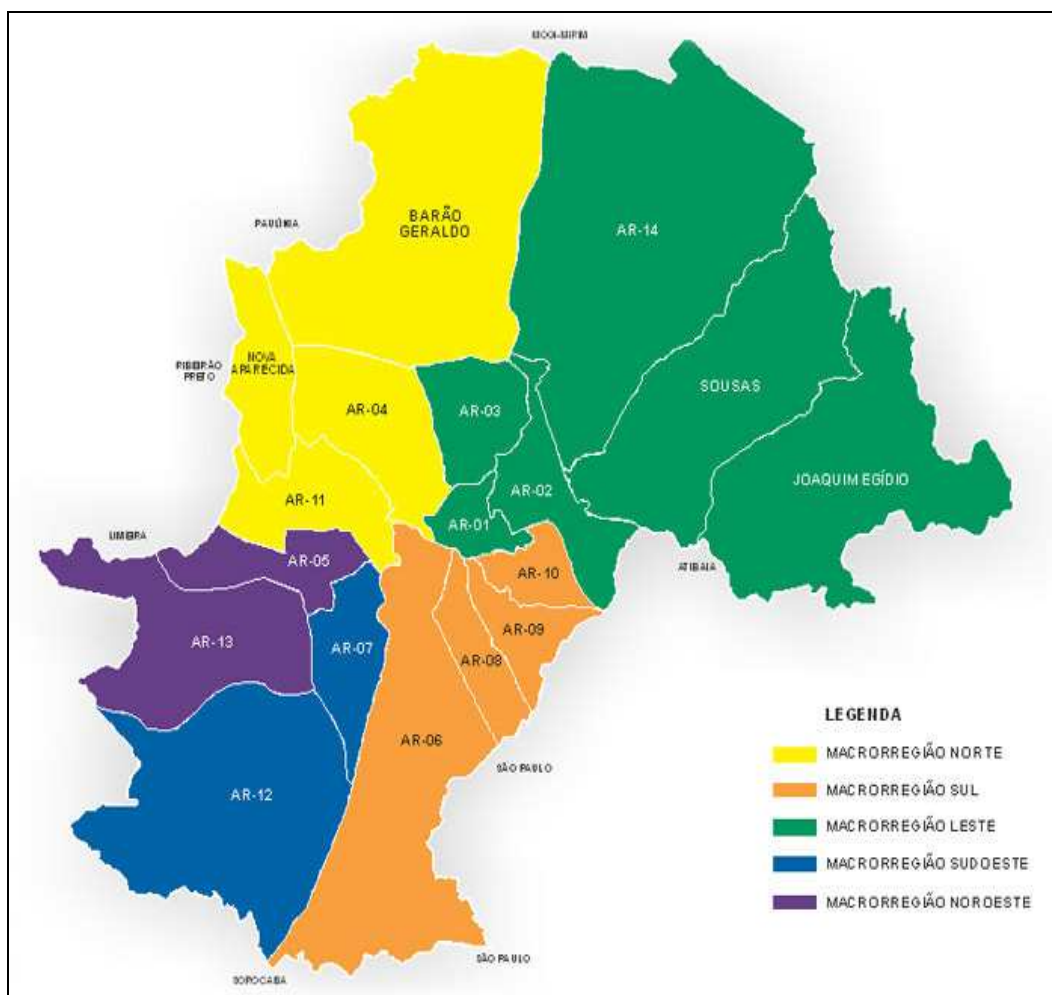


Figura 2: Turmas - EJA/Histórico anual (Núcleo de EJA/CEB/DEPE/SME).

A figura 2 acima apresenta os dados fornecidos pelo Assessor de Planejamento do Núcleo de EJA em setembro de 2012. Os dados demonstram que, no período referente aos anos de 2004 a 2012, a queda expressiva queda no número de matrículas da EJA apresentada na Figura 1 foi acompanhada pela redução no número de turmas dessa modalidade. Observa-se que, no ano de 2004, o número de turmas era de 191 e, em 2012, esse número foi de 130, representando uma diminuição de 31,9%.

Quando esse estudo foi proposto, contava-se com a expectativa de ser desenvolvido nas três unidades piloto. No entanto, isso não foi possível, pois uma das escolas não quis participar da pesquisa, por motivos que não chegaram a ser enunciados. Nesse sentido, um dos membros de sua equipe gestora nos sugeriu que fosse procurada outra unidade, pois, a partir de 2011, essa escola passou a ofertar somente os anos iniciais do ensino fundamental. Então, as turmas de EJA foram transferidas para outra escola, a qual se localiza em um dos seus bairros vizinhos.

A Rede Municipal de Ensino de Campinas é subdividida em cinco regiões: norte, sul, leste, sudoeste e noroeste.

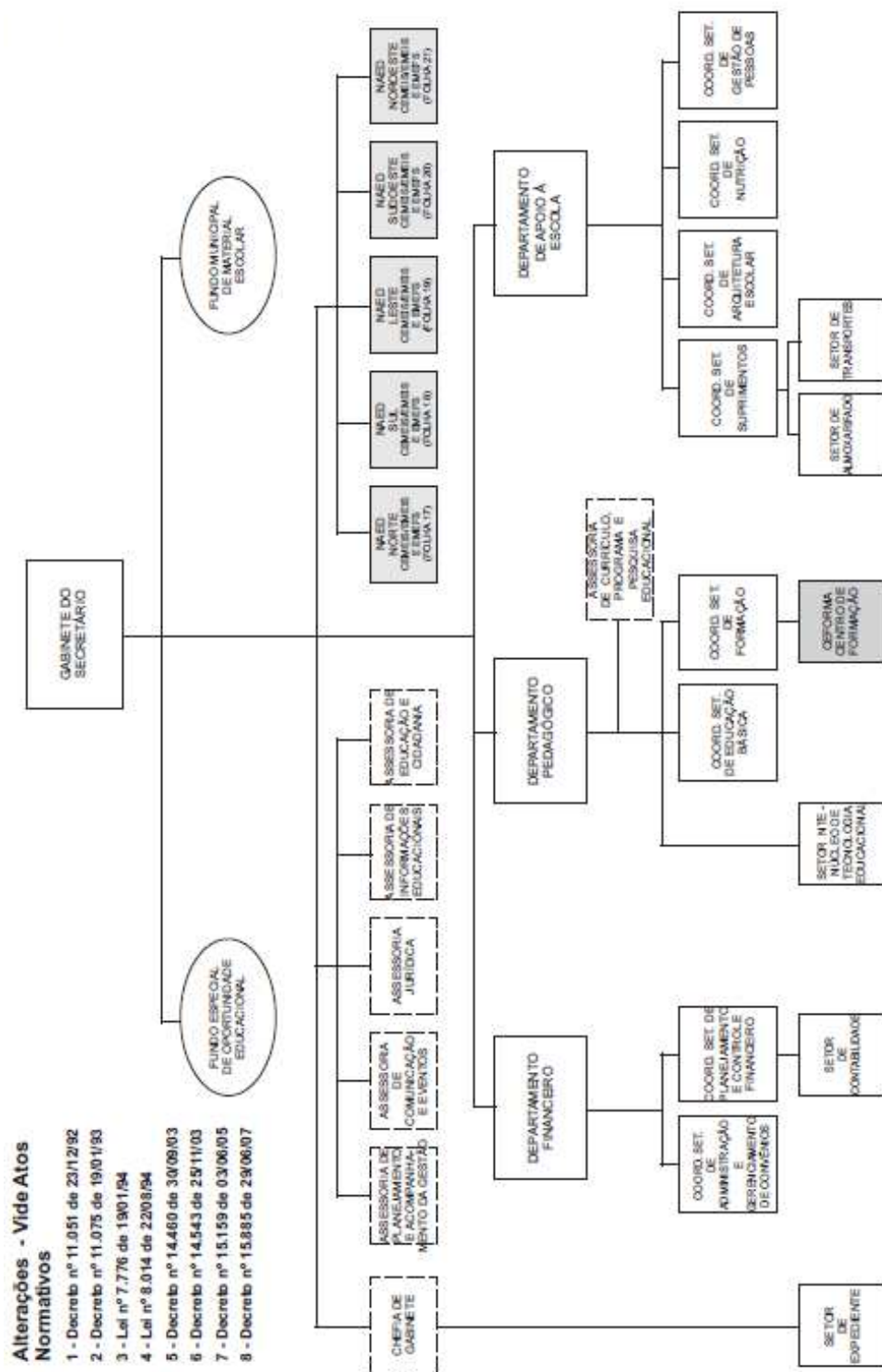


121

A Figura 3 acima mostra o Mapa das Macrorregiões do Município de Campinas. A unidade piloto A está localizada na região norte, representada pela cor amarelo. A unidade piloto B encontra-se na região sudoeste, representada pela cor azul. Cada uma dessas regiões tem seu conjunto de escolas, os quais são de responsabilidade do Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (NAED) que atende a sua respectiva área.

A Figura 4 abaixo apresenta o organograma da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, instituído a partir da Lei Municipal nº 10.248, de 15 de setembro de 1999⁶⁹, que dispõe sobre a reorganização da estrutura administrativa da Prefeitura Municipal de Campinas. Atualmente, o Núcleo de EJA encontra-se dentro da Coordenadoria de Educação Básica.

⁶⁹ Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/lei10248-19082003.htm>



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
LEI Nº 10.248 DE 15 DE SETEMBRO DE 1.999

Figura 4: Organograma da Secretaria Municipal de Educação (CAMPINAS, 2012a, p. 4).

No que tange à escolha das escolas piloto, os critérios apresentados pelos sujeitos que participaram das entrevistas foram: (I) que fossem em regiões diferentes da cidade; (II) a demanda da modalidade nas regiões em que as unidades estão localizadas; (III) as condições de infraestrutura para implementação do projeto e (IV) a predisposição da equipe da escola em participar da experiência como piloto. A questão da infraestrutura está relacionada principalmente com a existência e condições de uso do laboratório de informática, tendo em vista a oferta de cursos de Inclusão Digital e Informática para os alunos (ver anexo 9).

O Projeto teria inicialmente o curso de Inclusão Digital nos 1ºs e 2ºs Termos, com carga horária de 80 horas, o qual trabalharia noções básicas de informática, tais como: editor de texto, planilhas e internet. Para os 3ºs e 4ºs Termos, seriam ofertados cursos de Qualificação Profissional Específica, com carga horária de 100 horas, sendo de escolha dos alunos no caso dos 3ºs Termos, a partir das opções de cursos ofertados pelo CEPROCAMP, e de Informática nos 4ºs Termos.

Essa proposta foi alterada e todos os Termos, exceto os 3ºs, passaram a contar com a oferta de cursos de Qualificação Profissional Específica em Informática. Em um primeiro momento, os alunos do 3º Termo escolheram qual curso seria oferecido, mas a partir do primeiro semestre de 2011, o segundo de atividades do Projeto nas escolas piloto, essas turmas passaram a contar com os cursos de Qualificação Profissional Específica de Gestão (Ver anexo 10).

Quanto às escolas que iniciaram como piloto, a indicação foi feita pelas equipes dos NAEDS, uma vez que os supervisores e coordenadores pedagógicos têm mais contato com as equipes das escolas.

Para a escolha dos sujeitos entrevistados, foi levado em consideração o cargo e o envolvimento dos profissionais no processo de implementação do EJA Profissões. Aqueles que participaram da reunião, em fevereiro de 2010, na qual os professores receberam a informação dada por elas de que haveria mudança na forma de oferta dos cursos da EJA, foram todos considerados como de extrema importância para a análise. Naquele momento, estavam presentes o Diretor do Departamento

Pedagógico, o Coordenador da Educação Básica, o Assessor de Planejamento do Núcleo de EJA e um Supervisor Educacional.

No decorrer das entrevistas, percebeu-se a necessidade de entrevistar os profissionais que inicialmente não foram selecionados, mas que poderiam vir a contribuir com a pesquisa, como, por exemplo, o Coordenador Pedagógico do CEPROCAMP e o Assessor de Projetos Especiais da Prefeitura Municipal de Campinas.

De modo geral, não houve resistência por parte dos gestores públicos, dos gestores educacionais e dos professores para participarem do estudo. No entanto, não foi possível entrevistar um Coordenador Pedagógico, porque este se aposentou e, por isso, não conseguimos estabelecer contato; um Orientador Pedagógico do CEPROCAMP, por motivo de tratamento prolongado de saúde e os dois últimos Secretários de Educação, que ocuparam o cargo após a cassação do prefeito, uma vez que foi feito o contato e estas pessoas chegaram a demonstrar interesse, mas não marcaram uma data para a entrevista.

No total, a pesquisa contou com 17 entrevistados⁷⁰ (Ver anexo 11), com destaque para o Supervisor Educacional, o Coordenador Pedagógico, a equipe gestora (o Diretor Educacional, o Vice-Diretor Educacional do período tarde e noite e o Orientador Pedagógico responsável pela EJA) e um Professor de cada unidade piloto. Os sujeitos da pesquisa estão identificados pelas letras, G, N e E. Essa diferenciação foi feita para que o leitor possa saber de que lugar o sujeito está falando e, assim, compreender as divergências de opiniões, dependendo do âmbito de atuação do declarante na SME.

Nesse sentido, o G corresponde aos gestores públicos, os quais atuam dentro da Secretaria de Educação e/ou do CEPROCAMP⁷¹; o N é para identificar os supervisores educacionais e os coordenadores pedagógicos, que acompanham o

⁷⁰ Os nomes próprios utilizados nos depoimentos são fictícios para preservar a identidade dos sujeitos entrevistados.

⁷¹ O Assessor de Planejamento da CEB é professor efetivo da Rede, mas nesse momento atua na Coordenadoria Setorial de Educação Básica- CEB, portanto, é identificado como gestor público.

trabalho da escola, mas geralmente de forma mais distante, por meio das reuniões que ocorrem semanalmente com a equipe gestora nos NAEDs; o E é para identificar os educadores que estão inseridos no universo escolar, os quais vivenciam os processos que se dão dentro da escola, identificados nesse trabalho como a equipe gestora e os professores. A numeração de 01 a 11 visa a atender a ordem em que os depoimentos dos diferentes sujeitos são citados pela primeira vez no trabalho. A identificação corresponde ao cargo, por isso, apresenta-se sempre no masculino. Segue abaixo a discriminação dos cargos ocupados pelos sujeitos no momento da implementação do projeto:

QUADRO 1: IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS ENTREVISTADOS

Nº	Sujeito	Cargo	Âmbito de atuação
01	G1	Assessor de Planejamento	CEB
02	G2	Secretário de Educação	Secretaria de Educação
03	G3	Diretor do DEPE	DEPE
04	G4	Coordenador da CEB	CEB
05	G5	Assessor de Projetos Especiais	CEPROCAMP
06	G6	Coordenador Pedagógico do CEPROCAMP	CEPROCAMP
07	N1	Coordenador Pedagógico da escola piloto B	NAED Sudoeste
08	N2	Supervisor de Ensino da unidade piloto B	NAED Sudoeste
09	N10	Supervisor de Ensino da unidade piloto A	NAED Norte
10	E 7	Diretor Educacional	Unidade Piloto A
11	E 8	Vice-Diretor Educacional	Unidade Piloto A
12	E 9	Orientador Pedagógico	Unidade Piloto A
13	E 11	Professor	Unidade Piloto A
14	E 3	Diretor Educacional	Unidade Piloto B
15	E 4	Vice-Diretor Educacional	Unidade Piloto B
16	E 5	Orientador Pedagógico	Unidade piloto B
17	E 6	Professor	Unidade Piloto B

3.1 – A análise dos dados a partir das entrevistas realizadas no âmbito da Secretaria.

Em dezembro de 2012, o Projeto EJA Profissões completou cinco semestres de desenvolvimento de suas atividades. Diante do fato, optou-se pelo desenvolvimento de um estudo de caso, em ambas as unidades piloto que aceitaram participar dessa pesquisa, com base na proposta de ressaltar, nesse momento, os diferentes pontos de vista dos sujeitos que estão, desde o início, envolvidos com o projeto, a partir da descrição do processo de sua implementação.

As entrevistas realizadas tanto com os gestores públicos como com os profissionais das duas escolas piloto são relevantes para a análise da construção do contexto atual, com o propósito de desenvolver seus antecedentes e as razões que levaram aos eventos ocorridos, conforme atesta Graham (2010, p. 29), segundo o qual estudos de caso apresentam um cenário para aprendizagem que espelha a vida real, na qual decisões são tomadas e conclusões feitas com base em informações parciais, inclinações ideológicas e premissas sobre o que se sabe ou não (Ibid., p. 25-26).

Nas entrevistas realizadas com os profissionais que estavam à frente da SME/Campinas no momento da implementação do Projeto EJA Profissões, evidencia-se que estes compreenderam que a iniciativa de ofertar cursos de qualificação profissional surgiu devido à diminuição acentuada do número de alunos matriculados nos cursos de EJA e, além disso, dos altos índices de evasão registrados nessa modalidade. No entanto, ao realizar o levantamento bibliográfico acerca da temática envolvida nessa pesquisa, que compõe os seus dois primeiros capítulos, nota-se que temos outras variáveis envolvidas nesse processo, como por exemplo, a indicação de Organismos Multilaterais.

A ideia nasceu de uma análise, acho que tem dois aspectos principais. Não tem um mais importante que o outro. Acho que os dois são bastante significativos (...). Mas um deles é que nós

sempre tivemos dificuldades de atrair as pessoas para a EJA e discutimos muito na Secretaria que ações poderíamos fazer pra motivar as pessoas a frequentar a EJA e não evadirem(G2).

Nós sentimos uma necessidade de, primeiro, atrair um público maior porque a EJA estava esvaziando. Você sabia que tinha uma necessidade grande porque muitos alunos não completaram o ensino fundamental, o EJA II. Aí, nós sentamos pra imaginar o que fazer para atrair esse aluno (...). Não só aquele que estava evadindo, mas trazer outros, porque a população pra esse grupo é mais de quarenta mil jovens e adultos em Campinas e nós estávamos atendendo, na época, acho que três mil e pouco(G3).

Embora a aproximação entre EJA e a modalidade EP já estivesse sendo debatida há algum tempo na Rede, por meio do próprio GF da EJA, nota-se que o movimento do Governo Federal em implementar os programas PROJOVEM e Proeja-FIC nas Redes Municipais de Ensino foi relevante para que o município viesse a pensar nessa possibilidade, conforme depoimentos abaixo:

Qualificação profissional com escolarização de qualidade já era ponto de discussão no grupo de formação de EJA. A gente vê em anos anteriores que essa questão já foi amplamente discutida, mas que passou a ganhar corpo quando nós conhecemos o projeto do governo federal e nos inspiramos nele pra montar o EJA Profissões aqui em Campinas (G1).

A questão da qualificação vem por conta desses programas federais. Então, assim, percebe-se uma pressão para que isso aconteça a partir de projetos do Governo Federal ou a partir dos projetos inclusive do Governo Estadual, que ainda não estavam entrando, mas que já... a gente sabe que tem, que tinham, que existiam já (...)uma discussão nossa, interna, começou a acontecer pensando que nós já tínhamos uma escola de educação profissional, uma escola que foi criada pensando na profissionalização, pensando em um outro modelo tudo e, que também nunca tinha decolado (N1).

Com relação a essa dinâmica de implementar os programas do Governo Federal, em um dos relatórios do Núcleo de EJA, intitulado Breve Histórico, é

exposto que havia, em paralelo às discussões do Proeja-FIC, uma proposta de implementação do programa PROJOVEM-URBANO. A Prefeitura de Campinas chegou a receber os recursos do Governo Federal, mas após uma visita realizada ao município de Guarulhos, onde essa modalidade do PROJOVEM estava em desenvolvimento, concluiu-se que não seria uma boa proposta devido à evasão registrada em suas turmas e, principalmente, aos custos financeiros para a prefeitura.

Então, Campinas tinha entrado num programa do Governo Federal também, no PROJOVEM e aí foi feita uma experiência do curso do PROJOVEM, não acredito. Ai, eu não sei se foi realmente ligada... quem estava à frente disso, se era a Secretaria de Educação ou se era a Secretaria de Trabalho e Renda que fez uma parceria com a Educação. Porque funcionava dentro de escola, mas não era um programa, pelo menos eu não vi naquele momento como um programa da gestão da escola. E o que aconteceu é que teve muitos problemas, inclusive de verba, porque o repasse de verba do Governo Federal é por aluno e se os alunos evadem essa verba vai sendo descontada, só que os professores, toda a estrutura precisa ser mantida porque você não acaba com uma classe inteira ou com grupos inteiros. E aí isso acabaria onerando para o município sem o repasse da verba federal, porque se não tem aluno, não tem verba, mas o município tinha que continuar pagando os professores, tinha que continuar nos prédios e tudo isso (N1).

É nesse contexto que os gestores do município de Campinas começam a discutir uma alternativa, inclusive, que servisse de justificativa para a negativa do PROJOVEM ao Governo Federal.

A análise que a gente fez na época, o Instituto Federal estava muito ligado às questões de formação profissional no Ensino Médio, formação técnica. Eles não tinham experiência nenhuma com formação de ensino fundamental, muito menos com ensino de EJA (...). Eu acho que participei de duas reuniões, o G1 participou de mais, o N1 também foi e aí a gente começou a perceber que aquilo não ia caber muito aqui pra nós, não daria muito isso e foi aí que, pensando no Proeja-FIC,, nas experiências que estavam sendo apresentadas lá e...numa exigência do Poder Executivo, porque isso também veio como uma exigência do poder executivo na

época, veio do gabinete que fosse implementado um projeto de profissionalização na Rede, que a princípio era o PROJOVEM e que não deu certo, que depois então virou PROEJA-FIC e que no final das contas começou a nascer a ideia de se montar um programa específico pra EJA, pra Rede Municipal de Campinas. Aí nasceu essa ideia do EJA Profissões (N2).

Abaixo, as considerações do Assessor de Projetos Especiais (G5) demonstram que mesmo antes dessa determinação do poder executivo, já havia, por parte do CEPROCAMP, interesse em aproximar-se da educação básica como um fator de motivação para o aluno frequentar os seus cursos.

O CEPROCAMP já vinha fazendo alguma tentativa de juntar a educação de jovens e adultos a um conteúdo profissionalizante. Com cursos de curta duração, tentando, tendo dois objetivos bem claros, um é da própria qualificação profissional e o outro de motivar esse pessoal pra alfabetização a partir da qualificação profissional (G5).

Sobre esse aspecto, os depoimentos, tanto do Coordenador do Departamento Pedagógico (G4) como de um dos Coordenadores Pedagógicos (N1), expressam o quanto a iniciativa própria do município também atenderia a uma necessidade do CEPROCAMP.

A princípio houve um interesse muito grande por parte do CEPROCAMP também de montar essa parceria porque eles trabalham com a EJA I, que são os anos iniciais. Eles sentiam as mesmas dificuldades trabalhando com a evasão (G4).

O CEPROCAMP fez várias tentativas de descentralizar, ter pólos em várias escolas e que também não deu muito certo. E aí juntamos pra fazer essa discussão e começamos, junto com o CEPROCAMP, a ir nessas reuniões do Proeja-FIC e começar a entrar nesse universo da educação profissional (N1).

Tendo em vista que não se trata de parceria com o Governo Federal, a junção da SME com o CEPROCAMP viabilizaria a questão da contratação dos professores

da área técnica, sem que isso viesse a alterar significativamente o montante de recursos financeiros aplicados na EJA.

Quando nós decidimos partir pra EJA Profissões, foi uma iniciativa com nossos próprios recursos (G2).

Isso foi muito bem aceito pelo CEPROCAMP porque eles também têm o interesse de aumentar o atendimento deles. Então, na verdade, foi uma proposta que foi ao encontro não só do objetivo da Secretaria, mas também da ampliação do atendimento por parte do CEPROCAMP. (...) O que houve: ele migrou, trouxe pra dentro da Rede os cursos que estavam lá, inclusive com muito mais alunos agora do que tinham antes. Porque nosso aluno está lá matriculado, esperando o professor chegar para ter aula. Então, essa estrutura o CEPROCAMP não tem: a limpeza da escola, a merenda, isso não tem, isso é por conta da Secretaria, o que já era também. Não aumentou o custo nem pra Secretaria e nem para o CEPROCAMP, se aumentou pro CEPROCAMP, foi muita pouca coisa, um ou outro professor a mais que teve que contratar, mas isso é irrisório. E, dinheiro pra formação tem, recurso pra formação tem. Foi o que nós investimos, gastamos. Foi o curso de formação na UNICAMP, (...) no mais você não tem custo nenhum (G1).

Os depoimentos que se seguem tratam da questão de como a política de qualificação dos educandos da modalidade EJA foi recebida dentro da própria Secretaria:

O projeto foi, acho que mais discutido dentro da Secretaria, então as pessoas acabaram se convencendo ou no mínimo dando um certo crédito pra ver o que é que iria acontecer antes de fazer quaisquer críticas. Então, ao projeto menos. Eu acho que existia um certo nariz torcido pra EJA, essa coisa de ser ‘um investimento ‘desotimizado’, mas aí é uma questão de como você encara. Se você encara que é uma dívida que você tem que resgatar não tem custo, o custo é irrelevante nessa história, mas esse sentimento eu acho que, não deve usar um verbo no passado, eu acho que ainda tem na Rede certa má vontade em relação à EJA de uma forma geral (G2).

Em seu depoimento, o Secretário de Educação (G2) afirmou que houve um trabalho, dentro da Secretaria, de convencimento dos profissionais com relação à necessidade e à importância de se trabalhar melhor com as questões da EJA. De

acordo com o Secretário de Educação e o Assessor de Planejamento do Núcleo de EJA, constata-se que essa sensibilização foi feita em três momentos, até que a ação atingisse os professores. Dessa forma, verifica-se uma intenção em construir um consenso. Feito isso no âmbito da Secretaria, formou-se uma comissão com o objetivo de construir a proposta no coletivo, com a participação dos profissionais que trabalham diretamente com as escolas, os Coordenadores Pedagógicos e os Supervisores Educacionais. Depois, com o projeto “rascunhado”, a proposta foi apresentada aos professores do GF de EJA. Quando o Secretário destaca que o projeto foi muito bem discutido dentro da Secretaria, refere-se ao Conselho Gestor, o qual é composto por:

[...] representantes do NAED, são os Representantes Regionais, o Representante da FUMEC, os três departamentos da Secretaria, que são o Departamento de Apoio à Escola, Departamento Financeiro, Departamento Pedagógico e mais o Secretário. Então, esse grupo gestor, que dependendo de quem está mais a frente da direção, ele tem mais peso ou menos peso, e aí vai um pouco da característica do Secretário (G1).

Após explicitar a composição do Conselho Gestor, o Assessor de Planejamento do Núcleo de EJA (G1), esclarece a atuação deste dentro da Secretaria e, também, a função da comissão do Projeto EJA Profissões, a qual é formada por representantes do Departamento Pedagógico, da Coordenadoria de Educação Básica, dos NAEDs, da FUMEC, do CEPROCAMP e da Secretaria de Trabalho e Renda.

E nessa época que a gente estava, em 2010, esse Grupo Gestor tinha um funcionamento que estava já (...) a mais tempo com o Secretário, então, já tinha um mecanismo, uma forma de trabalhar mais consensual. Então, quando a gente colocou o Projeto EJA Profissões pra esse grupo que ia decidir, não houve nenhum questionamento ‘olha eu acho que isso não funciona’, não, foi unânime: ‘olha, realmente agora eu acho que a EJA tem proposta e nós vamos bancar isso’ (G1).

Então, a ideia da comissão era nos ajudar na discussão, na formatação do projeto e também tentar avaliar lá na escola o que

estava acontecendo. Ela cumpriu esse papel, no primeiro momento, ela fez isso. Quer dizer, essa ideia de fazer um curso de Gestão mais ampliado, surgiu das avaliações dessa comissão (...) e as discussões que nós fizemos na comissão nos subsidiou muito pra dar rumo para o projeto. Esse ano⁷², a gente acabou não mobilizando essa comissão, até por conta dessas trocas constantes e tal, a gente também ficou um pouco perdido no semestre, e agora a gente está sendo cobrado e a gente também acha que a comissão tem que voltar porque ela cumpriu um papel interessante e pode ajudar muito mais ainda (G1).

Quanto às trocas, o profissional refere-se às constantes alterações de Prefeito e, conseqüentemente, de Secretário da Educação, quando ocorreram as denúncias de corrupção no governo que cumpria, após reeleição em 2008, o segundo mandato à frente da prefeitura.

Nos depoimentos do Coordenador Pedagógico (N1), observa-se a dificuldade relatada pelo Assessor de Planejamento da EJA (G1) para fazer o acompanhamento dos trabalhos realizados nas escolas. Sobre esse aspecto, o problema enfrentado em alguns dos NAEDs de quadro incompleto de pessoal prejudica o trabalho pedagógico e o acompanhamento das unidades, uma vez que os Supervisores Educacionais e os Coordenadores Pedagógicos sofrem com a sobrecarga de trabalho, a qual os impossibilita de dar andamento nas atividades que se propõem a participar.

Então, eu não vi reação adversa assim, nem de Diretor e nem dos NAEDs, apesar da gente não ter pessoas que deem conta dessa discussão nos NAEDs. Apesar da comissão, por exemplo, não conseguir se constituir e se fortalecer com as pessoas, porque essas pessoas trocam, as pessoas mudam. Então, muitas vezes, nas reuniões da comissão, era um grupo essa semana, depois daqui a quinze dias já era outro grupo porque as pessoas revezavam pra poder participar, pra dar conta das demandas também. E, aí, você tem uma complicação muito grande porque, em dois NAEDs, ainda você tem um coordenador pedagógico só para o Fundamental todo (N1).

⁷² O entrevistado refere-se ao ano de 2012.

E, baseando-se na fala do Secretário exposta anteriormente, em que ele afirma ter percebido na Rede certa “má vontade” em relação à EJA, deve-se refletir até que ponto essa situação pode vir a influenciar os trabalhos nos quais essa modalidade seja o foco. O próprio profissional que se dispõe a participar da comissão, numa realidade como essa, em que é necessário atender às demandas do ensino regular, mesmo que ele tenha as melhores intenções para com a EJA, o próprio nível diferenciado de prioridade atribuído a cada uma delas, vê-se forçado a dar mais atenção às questões do ensino voltado ao atendimento as crianças e aos adolescentes, ocupando-se da EJA somente quando possível.

Esse lugar marginal historicamente atribuído à modalidade gera nos professores da EJA um sentimento de desconfiança. A esse respeito, o Assessor de Planejamento do Núcleo de EJA (G1) relata ter consciência e, inclusive, afirma ter visto no GF EJA um canal para mudar essa realidade, buscando atender às suas reivindicações.

Então, nós aqui do órgão mais central éramos vistos, por uma boa parcela dos professores, como gestores que estavam aqui pra acabar com a EJA. Então, a gente fez um esforço muito grande pra dizer: ‘Olha, não é isso. O que nós queremos é ter uma política pública para EJA e que vocês nos ajudem a construir essa política’. A gente fez isso junto ao grupo de formação. E fomos ganhando a confiança dessas pessoas (...). O que o grupo pensava e discutia teve repercussão pra dentro da Secretaria. Se não teve do tamanho, da forma como se queria, mas teve, teve repercussão aqui pra dentro. Nós absorvamos as discussões do GF, e tentamos, dentro da nossa dificuldade estrutural, implementar essas ideias (G1).

Em 2012, o GF é formado aproximadamente por 20 professores da EJA, totalizando quase um representante por unidade escolar. Estes mantêm encontros semanais em que são discutidas as questões que envolvem a modalidade. De acordo com o Relatório de Gestão 2009-2012, nesse último ano, o GF teve a responsabilidade de produzir uma proposta curricular que contemplasse a elevação da escolaridade com a qualificação profissional. Um aspecto relevante quanto à

composição do GF é que o Professor Coordenador da EJA⁷³ deve dispor de quatro das nove horas semanais em que atua na coordenação, desenvolvendo o seu trabalho na escola, para participar das reuniões do grupo. Essa indicação, de certa forma, fortalece o GF, uma vez que os professores acabam tendo uma presença regular nas reuniões e, assim, as informações sobre o que está acontecendo nas escolas e, também, no âmbito da Secretaria, acabam circulando pelas unidades escolares com mais regularidade.

O Projeto iniciou-se nas escolas piloto no final de julho de 2010. A proposta inicial era a da oferta de qualificação profissional específica de nível básico, com carga horária semestral de 100 horas, sendo que 30 dessas horas estariam inseridas no currículo do núcleo comum. No entanto, ao final do primeiro semestre e após avaliação da comissão, optou-se por oferecer cursos que fossem mais amplos e não formassem os alunos para uma atividade específica. No decorrer do primeiro semestre de implementação, esse foi um dos pontos que mereceu a atenção dos implementadores no que tange aos ajustes do projeto piloto. Conforme expõe o Assessor de Planejamento (G1):

Então, a gente viu, quando nós começamos o programa, que nós introduzimos um curso de qualificação profissional que era de auxiliar de escritório numa escola e de almoxarifado numa outra e percebemos que isso não ia dar certo. Quando você especifica demais um curso de qualificação, isso tem que estar na opção do aluno. Ele é que tem que escolher qual curso que mais lhe convém e não você colocar o curso que você acredita que, por uma pesquisa que você fez na escola, que aquilo vai vingar (G1).

Além da questão de obrigar o aluno a fazer um curso que não é do seu interesse, outros fatores de ordem política contribuíram bastante para a alteração no

⁷³ Conforme exposto no texto das Diretrizes Curriculares, o professor Coordenador da EJA recebe nove horas projeto – HP – semanais para desenvolver trabalhos relacionados ao acesso e à permanência dos alunos, à diminuição da evasão e à organização e coordenação de reuniões pedagógicas (CAMPINAS, 2010, p. 131). Embora tenha variações dependendo da jornada do Professor. Por exemplo, o profissional que tem carga jornada completa 30/40 pode ter no máximo 8HPs por semana.

programa, a qual, de acordo com os depoimentos do Coordenador Pedagógico (N1), ocorreu após a compreensão da Comissão de implementação do EJA Profissões de que era preciso repensar tanto a intencionalidade como a concepção de qualificação que serve de base ao projeto.

E aí a gente foi fazendo essas discussões ao longo desses anos e foi bem interessante isso, da nossa comissão, da gente derrubar alguns, vamos dizer assim, algumas vontades políticas, porque a ideia era chamar gente, a ideia era chamar voto, a ideia era poder, de alguma forma, fazer propaganda e, que a gente estava empregando mais (...). E uma discussão nossa era de que a gente não ia fazer isso (...) Nem todo mundo da comissão, mas o próprio CEPROCAMP tinha um pouco disso, apesar da diretoria querer oferecer curso, querer certificar (...). As pessoas que trabalham no CEPROCAMP também diziam 'não é assim, não é porque eles têm esse papel que eles vão conseguir um emprego. E isso a gente tem que deixar muito claro para o aluno' (N1).

Assim, no depoimento anterior, o Coordenador (N1) mostra que, em virtude das discussões no coletivo, as mudanças que inicialmente seriam mais de ordem estrutural, de como lidar com a falta de laboratório, de maquinário e certificar esse aluno, passaram para a dimensão conceitual, no sentido de pensar qual a importância dessa qualificação na vida do educando da EJA, conforme é relatado pelo Assessor de Planejamento (G1):

No semestre seguinte a gente conseguiu formatar esse outro curso, que agora a gente chama de Gestão. Não achamos um nome melhor, então, ficou Gestão. Mas, que nos parece muito mais adequado ao aluno, porque ele dá noções mais gerais, conceitos, trabalha alguns conceitos mais amplos no que diz respeito às profissões, às atividades, às ocupações, aos tipos de empresas que existem, quais as ocupações que existem dentro de uma empresa. O que permite ao aluno, no nosso entendimento, que ele tenha uma visão mais ampla sobre essa questão do mundo do trabalho, para que aí sim, na sua formação futura, ele possa se especializar em alguma área que seja do interesse dele (G1).

Após o final do primeiro semestre de implementação nas escolas piloto, feita a avaliação, decidiu-se pela ampliação do projeto no primeiro semestre de 2011. No entanto, conforme é relatado no documento, o Breve Histórico, diante das dificuldades vivenciadas pelo CEPROCAMP em relação ao processo seletivo para contratação de professores, a ampliação só ocorreu no 2º semestre de 2011. Referindo-se a essa alteração, o Assessor de Projetos Especiais (G5) esclarece:

Então, isso na verdade foi uma exigência do Tribunal de Contas. Os docentes do CEPROCAMP eram contratados por prazos determinados e o Tribunal exigiu que fosse feita uma seleção, uma prova de seleção (G5).

Uma vez ampliado, o EJA Profissões abrangeu 13 escolas da Rede. No que concerne às unidades piloto, estas mantiveram a experiência, e uma delas, situada na região leste do município, foi transformada em escola de ensino fundamental regular de 1º ao 5º ano. Dessa forma, os alunos da EJA dessa unidade escolar foram transferidos para outra unidade, localizada em um dos seus bairros vizinhos, a qual também teve o projeto implementado no segundo semestre de 2011.

Nas outras duas unidades, foi dada continuidade às iniciativas e, de acordo com o Assessor de Planejamento (G1),

Quando nós fomos ampliar de três pra treze, foi uma história até interessante de negociação. Nós não íamos ampliar pra treze, chegaríamos no máximo a dez. Eu queria sete. Vamos devagar porque a gente está sentindo o programa. Mas, foi interessante, porque muitas escolas passaram a optar, a querer o programa (G1).

Com isso, a CEB passa a cobrar do CEPROCAMP um número suficiente de professores para atender a essa demanda.

No final do ano letivo de 2010, a CEB encaminha dois comunicados às escolas: o CEB nº 42/2010 e o de nº 43/2010. O primeiro versa sobre a implementação do EJA Profissões e a sua expansão para mais 13 escolas da Rede, no

primeiro semestre de 2011, e o segundo orienta as equipes gestoras das escolas acerca da atribuição das aulas da EJA e comunica sobre a oferta de um curso de formação específico para os professores dessa modalidade. No Comunicado nº 42/2010, afirma-se que em 2011:

[...] será implantado um curso de inclusão digital a todos os alunos e também que seriam realizadas atividades e reuniões com a comunidade escolar para exposição e esclarecimento da proposta. Dentre as atividades, serão realizadas palestras com profissionais do CEPROCAMP e outros profissionais da área de qualificação profissional com o objetivo de sensibilizar e preparar os alunos para a escolha dos cursos de qualificação que serão ofertados no 2º semestre de 2011 (CAMPINAS, 2010).

Ademais, é dito no documento que, até o final de 2011, todas as escolas da Rede que atendem à EJA estarão incluídas no projeto EJA Profissões, o que só veio a ocorrer, conforme exposto anteriormente, no primeiro semestre letivo do ano de 2012.

No Comunicado nº 43/2010, a atribuição de turmas de EJA é condicionada à participação do professor no curso de formação específico do Projeto, o qual tem a duração de um ano, totalizando 180 horas. Desse modo, os professores assinaram um Termo de Compromisso, no momento da atribuição, no qual é explicitado que é indispensável que todos os professores da EJA façam o curso. Foram dadas também quatro opções de horários diferentes para que o professor pudesse conciliar o curso com a jornada de outras redes, no caso de acúmulo de cargos. No total, formaram-se quatro turmas com uma média de 40 alunos em cada uma. No entanto, a totalidade não foi atingida porque alguns professores ficaram impossibilitados de fazer o curso, mesmo com todas as opções dadas.

De acordo com o Relatório de Gestão 2009-2012 do Núcleo de EJA, o Centro de Estudos Sindicais e de Economia do Trabalho (CESIT), ligado ao Instituto de Economia da Universidade, tinha um curso que tratava do eixo Mundo do Trabalho. Assim, foram feitas alterações no programa do curso do CESIT para que este viesse a atender ao objetivo da formação dos professores da rede, agregando-se a ele

disciplinas que contemplassem os aspectos pedagógicos, tendo em vista a intenção de se construir um currículo para a EJA integrado ao mundo do trabalho.

Dessa forma, foi oferecido o curso de Extensão *Formação de Professores – O Mundo do Trabalho e o Currículo Integrado na Formação de Trabalhadores Jovens e Adultos* por meio de parceria entre a SME e a Unicamp, com o objetivo de mobilizar os professores a se apropriarem de temas relacionados ao Mundo do Trabalho. Os depoimentos do Supervisor Educacional (N2) explicitam como a equipe de implementação chegou até essa opção de formar os professores, mas não na Faculdade de Educação e sim no Instituto de Economia:

Porque se a base do curso de EJA, em Campinas, se temática central é o mundo do trabalho na Língua Portuguesa, na História, na Geografia, na Matemática, enfim, a ideia é que... a gente sabe que é um sonho quase que inatingível, mas é isso, quer dizer, como é que a gente começa a discutir com essas pessoas isso? Então, nós precisamos de um curso de formação. (...) Eu acho que a gente tinha que fazer um curso bem na perspectiva marxista mesmo. Eu falei, porque a base mesmo de entender esse movimento do trabalho são as relações de produção, não é? São os modos de produção, é a organização do mundo capitalista (...) relações de poder, de trabalho e poder, enfim, algumas questões (...) eu já tinha tido notícias desse curso porque eu tenho amigos do universo sindical e já tinham dito pra mim, gente inclusive que já tinha feito esse curso. É um trabalho dentro da Faculdade de Economia, mas eles trabalham muito com a História, eu não o conhecia de perto, o Assessor de Planejamento conhecia, ele tinha feito o curso já e foi aí que a gente começou a ter os primeiros contatos com o CESIT (N2).

No início do curso, criou-se a expectativa de que o curso abordaria a metodologia de como integrar as diferentes disciplinas aos conteúdos do mundo do trabalho. No decorrer das aulas, verificou-se que o objetivo era uma discussão mais ampla, que contemplava o mundo do trabalho e buscava proporcionar ao professor uma visão histórica dessa temática.

Dessa forma, ao programa do curso do CESIT, para que este viesse a atender o objetivo na formação dos professores da rede, agregou-se um módulo pedagógico,

coordenado pelo IIEP, tendo em vista a intenção de se construir um currículo para a EJA integrado ao mundo do trabalho.

Conforme exposto no Relatório de Gestão 2009-2012, “verificou-se a pertinência do curso no sentido de trazer importantes contribuições na compreensão da economia de modo articulado a outras dimensões da vida social e sob perspectiva histórica” (SME/CAMPINAS, 2012b).

Outra questão evidente na experiência inicial das três escolas piloto foi a falta de tempo para se trabalhar em grupo na escola, com o objetivo de discutir as ações e planejar as aulas que ocorriam em esquema de dupla docência (presença de dois professores em sala de aula, um da área técnica e outro das disciplinas do núcleo comum). Diante desse cenário, para que pudesse ser possível a implementação de cursos de qualificação, sem que houvesse necessidade de redução do número de aulas das disciplinas do currículo comum ou aumentar o tempo de duração dos cursos, a equipe de implementação chegou a esse modelo. A Resolução SME/FUMEC Nº 06/2012 confirma a necessidade da implementação desse modelo:

[...] caracteriza-se pelo trabalho pedagógico, em conjunto e articulado, entre os professores dos componentes curriculares do núcleo comum das respectivas turmas e os professores dos componentes da qualificação profissional, contratados pelo CEPROCAMP (CAMPINAS, 2012c).

Trata-se de uma aula cuja temática contempla ambas as áreas, a comum e a técnica. O relato do entrevistado, o Assessor de Planejamento (G1), comenta a prática desse modelo.

A dupla docência ela é realmente uma saída interessante quando você pensa em trabalhar com o perfil de aluno que a gente tem. Dois professores em sala de aula a gente achou que ia dar muito conflito e aí que está um pouco da minha surpresa. Quando a gente chegou ao final de dois mil e onze, os relatos foram muito bons, os relatos dos alunos, dos nossos colegas de trabalho, do pessoal do CEPROCAMP (...). Então, assim, a história do projeto de dupla docência deu mais certo do que os problemas que a gente imaginava lá atrás que ia dar (G1).

Ainda tratando da dupla docência, o depoimento do Assessor de Planejamento (G1) explicita a qualidade de experiência piloto atribuída ao EJA Profissões, uma vez que é possível perceber que as iniciativas foram aplicadas na incerteza de que dariam certo. As ações foram delineadas de acordo com a estrutura existente, uma vez que não seria possível fazer de outro modo, pois alteraria a vida profissional do professor, causando resistência ainda maior ao Projeto, conforme certifica a fala do coordenador do CEPROCAMP:

A dupla docência nasceu, são questões muito complicadas, porque eu tinha o professor e a jornada do professor. E, ao mesmo tempo, eu queria encaminhar um curso de qualificação profissional. Agora, pensa? Eu posso tirar esse professor da jornada dele? (...) Pensa o complicador que é, não é?! (...) E foi daí que nasceu a dupla docência e nessa história é que vem a discussão e o pensar sobre o currículo integrado, que é um caminhar difícil (G6).

No entanto, por atuar como Professor em uma das escolas da Rede e dar aula justamente para a EJA, esse Coordenador chega a vivenciar os dois lados do processo: o de quem pensa a política e o de quem a executa.

É um caminhar onde você, o professor, e nenhum professor e nem eu, que pensei esse projeto, chega na sala e estou a fim de receber o outro. Eu recebo bem o outro, mas eu não o recebo bem do ponto de vista da integração pedagógica, não é? (G6).

E, referindo-se ao professor de informática com quem compartilha as aulas:

A gente não tem tradição (...) Está ficando muito difícil. Ele deu assim a teoria do Linux, (...) ele deu umas questões para os alunos. Aí eu pensei que quando estivesse dando as questões, é linguagem, é minha área e, tudo é linguagem. Aí eu falei 'não, eu acho que talvez eu devesse estar interferindo agora, de como é que os alunos vão pesquisar isso aí', mas ainda fica partido. É difícil isso, esse currículo não é fácil. Mas ao mesmo tempo eu acho que a gente está conseguindo discutir com os alunos coisas que antes a gente não discutia, que é, por exemplo, o mundo do trabalho (G6).

O depoimento acima partiu da reflexão sobre a relação da dupla docência com o desenvolvimento do currículo integrado. Os profissionais, principalmente os implementadores, como é o caso desse Coordenador que hoje atua na sala de aula, pensaram na dupla docência como uma forma de não alterar a rotina laboral do Professor, uma forma que não o prejudicasse.

Por um lado, a falta de tempo para planejar o trabalho é o ponto mais crítico para a efetivação do projeto. Por outro lado, apesar da forma como a política foi colocada em prática, com todos os seus problemas estruturais e desafios, o ganho que o EJA Profissões proporciona é o de alterar a estrutura tanto dos cursos como da própria prática pedagógica, resultando num processo que voltou a dar visibilidade para a modalidade na Rede, conforme explicitado pelo Coordenador Pedagógico (N1) de uma das escolas piloto:

Eu acho que o desequilíbrio do que estava. Daquela mesmice de sempre, da EJA ser sempre a mesma coisa, sempre ser discriminada, sempre ser a coitadinha, sempre ser a que não é discutida e que eu acho que isso a gente conseguiu ganhar. (...) Eu acho que isso foi um ganho bem grande, mas principalmente desequilibrar lá, a sala de aula. E eu acho que quando a gente coloca outros projetos e coloca, principalmente, profissionais juntos, fazendo... a gente precisa um pouco dessas mudanças pra desacomodar um pouco mesmo aquilo que vinha sendo feito a muitos anos do mesmo jeito e eu acho que isso aconteceu (N1).

Foi buscando minimizar os problemas de falta de tempo para o planejamento das aulas; multiplicidade de concepções de trabalho que envolvia as discussões acerca do currículo integrado; ausência de sistematização no cadastramento da demanda para a EJA, entre outros que apareceram no decorrer do primeiro semestre de implementação do projeto, que a CEB publicou o Comunicado nº 47/2010, o qual informa às equipes gestoras que deveriam ser formados grupos de professores de EJA num único Trabalho Docente Coletivo – TDC, dando prioridade à sua participação no TDC específico da EJA. Afirma-se no documento que, quando o profissional que tem

sua jornada dividida entre turmas do ensino fundamental regular e turmas de EJA, deve priorizar o TDC da EJA. O Comunicado também versa sobre a função da equipe gestora de estimular a escolha de um professor dessa modalidade para ser o Professor Coordenador no ano letivo seguinte (CAMPINAS, 2010).

Como resultado, o ano de 2011 é marcado por ações em resposta às demandas citadas acima, dentre elas destacam-se: o curso de formação de Extensão, a campanha de matrículas da EJA e, principalmente, a indicação da SME para o não fechamento de turmas dessa modalidade no segundo semestre letivo. Toda essa expectativa foi fortemente abalada pela cassação do Prefeito, que gerou uma crise que atingiu não só a educação, mas também todos os outros setores da administração pública. Além disso, o CEPROCAMP, por exemplo, não dispunha de profissionais o suficiente para dar aulas nas escolas. Esse problema causou forte descontentamento, uma vez que muitas turmas acabaram ficando sem as aulas da área técnica.

A ampliação do projeto vem ao encontro da necessidade de consolidá-lo. Por outro lado, um aspecto contraditório refere-se ao número insuficiente de professores do CEPROCAMP, impossibilitando o atendimento a todas as unidades. Os apêndices 1, 2 e 3 demonstram a distribuição dos professores do CEPROCAMP e as respectivas faltas que ocorreram.

O ano de 2012 é iniciado com a incerteza da continuidade do Projeto EJA Profissões. Com a expansão desse projeto, a EJA, no município de Campinas, seria fortalecida, tendo em vista a preocupação com a aproximação das eleições municipais de outubro do mesmo ano e possíveis mudanças. O EJA Profissões é ampliado para toda a Rede e, conseqüentemente, diante do problema de contratação de professores enfrentado pelo CEPROCAMP, citado acima, há aumento no número de turmas que ficaram sem os professores da área técnica.

Quanto à formação dos professores, a SME divulga, em 2012, que seriam abertas mais turmas para aqueles educadores que não participaram da formação no CESIT no ano anterior. Além disso, estudava-se a continuidade do curso por meio da oferta de um segundo módulo. Apesar do interesse dos professores em continuar o

curso, diante da crise política somada aos trâmites do processo de renovação do convênio com a UNICAMP, a parceria não pôde ser efetivada e o curso permaneceu suspenso.

Nesse cenário de instabilidade, diretores e professores buscaram documentar a sua concordância na continuidade do Projeto EJA Profissões, conforme evidencia-se em dois documentos: um que foi redigido por um grupo de diretores da região sudoeste das escolas municipais de ensino de Campinas, destinado aos candidatos a Prefeito no segundo turno das eleições municipais de 2012, e outro pelos educadores que participaram do Seminário da EJA, para discussão do Documento das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental – EJA Anos Finais, realizado nos dias 12, 13 e 14 de novembro de 2012.

No documento redigido pelas diretoras da região sudoeste, datado de 18 de outubro de 2012, o projeto EJA Profissões aparece como um dos pontos em pauta, e é defendida a sua continuidade:

Na EJA é necessário garantir a manutenção de um trabalho integrado com a FUMEC, no sentido de suas diretrizes curriculares e um trabalho que priorize as condições pedagógicas do cotidiano escolar – como os encontros pedagógicos semanais para trabalho docente e as reuniões de planejamento e avaliação institucional. (...) A evasão escolar nesta modalidade de ensino precisa ser combatida através da reorganização do trabalho pedagógico integrado que garanta a permanência do jovem e adulto, nosso aluno trabalhador, na retomada de sua trajetória escolar. (...) Nesse sentido, o Projeto EJA Profissões tem atendido as necessidades explicitadas e precisa ter continuidade para a inserção destes alunos na sua comunidade de forma produtiva e cidadã. Para isto, os recursos humanos e materiais são imprescindíveis, ao trabalho, atendendo de forma qualificada as especificidades da comunidade escolar (Carta ao Candidato a Prefeito do Município de Campinas, 2012d).

Quanto ao documento redigido durante o Seminário, este defende:

Continuidade das iniciativas de articulação entre elevação da escolaridade e qualificação profissional, com participação dos educadores e dos educandos nos processos de definição, implementação e avaliação do processo. O diálogo entre a EJA e a educação profissional deve continuar pautando-se por uma educação integral, que não dissocia formação geral e profissional e que tem o trabalho como princípio educativo escolaridade e

qualificação profissional. Esta opção rechaça as formas aligeiradas e empobrecedoras de educação, voltadas para uma formação utilitária para o mercado de trabalho e que responsabilizam os próprios educandos pelas dificuldades de inserção no mercado de trabalho, escamoteando os fatores estruturais de exclusão (Carta aberta ao Secretário de Educação, 2012e).

Em 19 de dezembro de 2012, foi assegurado ao Projeto EJA Profissões a sua continuidade por meio da Resolução SME/FUMEC Nº 06/2012. Entretanto, o Assessor de Planejamento do Núcleo da EJA (G1) esclarece, no momento da entrevista, que houve um atraso na publicação do referido documento, devido à troca constante de Secretariado tanto da pasta da Educação como do Trabalho e Renda, pois a intenção é integrá-las no desenvolvimento do Programa EJA Profissões, uma vez que ambas atendem o mesmo público-alvo.

A Resolução, para o Assessor, é a formalização do EJA Profissões, em que se “amarra a dupla docência, (...) o compromisso da Secretaria de Trabalho e Renda, (...) o compromisso do CEPROCAMP”. A partir dessa perspectiva, coloca-se o grande desafio de ofertar ao aluno da EJA uma preparação para o trabalho, a qual:

[...] constituir-se-á por meio: I- das dimensões filosóficas, ontológicas, históricas e éticas; II- dos eixos tecnológicos, integrados a uma formação geral e ao domínio da ciência e tecnologia, superando-se assim a dicotomia entre o trabalho manual e o intelectual (CAMPINAS, 2012c).

A grande conquista com relação à implementação do EJA Profissões é a visibilidade conquistada pela modalidade EJA dentro da SME. Permanece o desafio de desenvolver um currículo integrado que se propõe a vencer a histórica dualidade da educação brasileira. Esse desafio, para ser enfrentado, exige rigor no acompanhamento e avaliação constante do processo, o qual, para ser legítimo, deve envolver não só diretores, professores, mas principalmente o público ao qual se destina. Este é que vai sinalizar se de fato está atendendo às suas necessidades a ponto de lhe permitir ter melhor condição de vida.

CAPÍTULO IV

O DESENVOLVIMENTO DA POLÍTICA DE QUALIFICAÇÃO DOS SUJEITOS DA EJA NO ÂMBITO DAS ESCOLAS PILOTO DO PROJETO EJA PROFISSÕES

Verificaremos a seguir como essa política de qualificação chegou até as escolas piloto, como foi recebida, percebida e, posteriormente, desenvolvida. O objetivo é o de compreender até que ponto as diferentes reações e formas com as quais os educadores lidam com esse processo pode vir a alterar a concretização da política, uma vez que foi idealizada por sujeitos que estão fora desse universo, ou seja, pelos gestores que compõem o quadro de profissionais que atuam no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.

4.1 – Breve caracterização das unidades escolares pesquisadas

Os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas pesquisadas contemplam a informação sobre localização e caracterização das unidades escolares.

Segundo o PPP da escola A, ela atende a população dos bairros Vila San Martin e Parque Cidade de Campinas, localizados na região norte da cidade. Este último, por sua vez, é desprovido de recursos básicos de infraestrutura, com serviços de saneamento básico e energia elétrica deficitários. Ademais, tem também uma área verde municipal onde foram construídas casas e barracos de forma irregular, caracterizando-se como área de invasão.

Em 2003, a 1,5 km de distância da escola, formou-se um novo bairro. Na ocasião, uma enchente desabrigou trezentas famílias que moravam numa favela localizada na região leste do município. Então, os desabrigados foram transferidos para essa região, a qual hoje é denominada Vila Olímpia.

Outro dado importante é que a escola está num local que é limítrofe com as cidades de Sumaré, SP e de Paulínia, SP, no qual ocorre também um intenso movimento migratório, devido à mudança de muitos moradores, no próprio bairro e também para os municípios vizinhos. Essa localidade também abriga um número considerável de pessoas oriundas das regiões norte e nordeste do país.

Em 2006, foi instalada uma unidade da Fundação Casa (Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente, antiga FEBEM – Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor), nas proximidades da escola, aumentando a insegurança dos moradores com relação à violência, uma vez que rebeliões e fugas são recorrentes.

Essa região é repleta de indústrias e empresas que chegam a empregar a população dessa região, conforme é relatado no próprio PPP da escola:

[...] é importante dizer que nossa escola está situada há algumas quadras da Libraport (Porto Seco, aduana do Aeroporto Internacional de Viracopos - Campinas), do Tic (Terminal Intermodal de Campinas), da Cooperfertil (Cooperativa Central de Fertilizantes que insistentemente expele densa fumaça, fazendo mal (sic) a nossa respiração todos os dias) e mais adiante temos o CTI (Centro de Tecnologia da Informação Renato Archer – unidade do Ministério da Ciência e Tecnologia), o Sest/Senat (Serviço Social do Transporte - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte), a Fitel (Fundação Instituto Tecnológico de Logística) e a Ceasa (Centrais de Abastecimento Campinas). Vários de nossos alunos auxiliam como carregadores na Ceasa e no Tic, vendem vassouras no centro da cidade ou ajudam as famílias pegando produtos recicláveis pelos bairros/indústrias para ajudar na composição da renda familiar (CAMPINAS, 2011, p. 8).

No que tange ao atendimento médico da população, existe um único posto de saúde a 6 km da escola, o que dificulta, por exemplo, a realização de um trabalho conjunto entre a escola e o posto de saúde. Além disso, a população tem inúmeros obstáculos para alcançá-lo, como rodovias e ferrovias. E, com relação ao lazer, não há espaços para gozar do tempo livre, inexistindo praças ou parques para a descontração da população. A única biblioteca do bairro é a da própria escola, a qual, desde 2008,

deixou de atender a comunidade, porque não tem pessoal que possa realizar esse trabalho.

Ao fazer a leitura do PPP da escola, percebe-se que a unidade está localizada em uma região muito carente da cidade, embora isso não seja tão evidente aos olhos daqueles que se utilizam apenas das avenidas principais do bairro para chegar até ela.

É uma unidade plana, construída na última década e com aspecto satisfatório com relação à preservação e limpeza dos ambientes. Fica em uma rua asfaltada, com casas de alvenaria e está bem localizada.

De acordo com o PPP da escola B, esta localiza-se no Parque Universitário, bairro que fica aproximadamente a 20 km de distância da região central da cidade. Está muito próxima do Terminal de ônibus Ouro Verde, do Hospital Ouro Verde e de um Shopping Center recém-inaugurado que inclusive tem empregado vários dos seus alunos. Além disso, o bairro possui uma estrutura que conta com mercados, farmácias, padarias, oficinas mecânicas, academias de ginástica, restaurantes, lojas de roupas e de material de construção, entre outros. A sua infraestrutura é considerada boa, pois o bairro é atendido pelo transporte público, suas ruas são asfaltadas, há iluminação pública, serviço de coleta de lixo e, embora tenha muito comércio, sua concentração maior é de imóveis residenciais, os quais são, em sua maioria, de alvenaria. No entanto, as casas e os condomínios de apartamentos, estes recentemente construídos, são de tamanho pequeno e simples.

É uma escola muito conhecida na região e com boa reputação aos olhos da comunidade. É muito bem localizada, pois está muito próxima de avenidas que facilitam o seu acesso. O prédio é grande e está em bom estado de conservação.

O Quadro 2 apresenta os cursos de qualificação profissional oferecidos nas unidades piloto A e B pesquisadas.

QUADRO 2: CURSOS DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL OFERTADOS NAS UNIDADES PILOTO DE 2010 A 2012⁷⁴.

UE	PERÍODO	1º TERMO	2º TERMO	3º TERMO	4º TERMO
A	2º SEM/2010	Informática	Informática	Auxiliar de Almoхарifado	Informática
	1º SEM/2011	Informática	Informática	Gestão	Informática
	2º SEM/2011	Informática	Informática	Gestão	Informática
	1º SEM/2012	Informática	Informática	Gestão	Informática
	2º SEM/2012	Gestão	Informática	Gestão	Informática
B	2º SEM/2010	Informática	Informática	Auxiliar de Escritório	Informática
	1º SEM/2011	Informática	Informática	Gestão	Informática
	2º SEM/2011	Informática	Informática	Gestão	Informática
	1º SEM/2012	Informática sem professor	Informática sem professor	Gestão	Informática sem professor
	2º SEM/2012	Gestão	Informática sem professor	Gestão	Informática sem professor

Considerando a escola A, observa-se que, no segundo semestre de 2012, no 1º Termo, foi introduzido o curso de Gestão; no 2º Termo, permaneceu o curso de Informática; no 3º Termo, foram introduzidos os cursos de Auxiliar de Almoхарifado e Gestão e, no 4º Termo, permaneceu o curso de informática. Ao analisar a escola B, observa-se que, no segundo semestre de 2012, no 1º Termo, foi introduzido o curso de Gestão; no entanto, no 1º semestre de 2012, houve prejuízo na oferta do curso de Informática, devido à falta de professor da área técnica; no 2º Termo permaneceu o curso de Informática, porém, mais uma vez, permaneceu o problema da falta de professor no 1º e 2º semestre de 2012; no 3º Termo, foram introduzidos os cursos de Auxiliar de Escritório e Gestão e, no 4º Termo, foi ofertado o curso de informática, mas também houve falta de professor no 1º e 2º semestres de 2012.

4.1.1 – A Escola Piloto A

Na unidade piloto A, foi possível entrevistar o Diretor Educacional (E7), o Vice-Diretor (E8) responsável pela EJA e que trabalha nos períodos vespertino e

⁷⁴ Após a atribuição das turmas, no 2º semestre de 2011, duas escolas da Rede (das 13 participantes) ficaram ser professor de informática. No 1º semestre de 2012, esse número aumentou para 12 e, mais duas escolas, que atendem somente EJA e, portanto, possuem turmas nos períodos manhã, tarde e noite, não contaram com professores para as aulas de informática no período noturno.

noturno, o Orientador Pedagógico responsável pela EJA (E9), o Supervisor de Ensino (N10), e um dos Professores (E11) da EJA, exceto o Coordenador Pedagógico, pois a escola não conta com esse profissional porque este se aposentou e o cargo permanece vago até os dias atuais.

Com relação ao número de alunos atendidos e à sua situação final, ver Quadro 3 abaixo:

QUADRO 3: ESCOLA PILOTO A – DADOS ESTATÍSTICOS DE ALUNOS PROMOVIDOS, RETIDOS E EVADIDOS NO PERÍODO QUE COMPREENDE O 1º SEMESTRE DE 2008 AO 1º SEMESTRE DE 2010.

ESCOLA PILOTO A				Promovidos		Retidos por Conceito		Retidos por frequência		Retidos		Não Frequentes (Evadidos)	
Ano	Semestre	Ano Termo	Matr. Final	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
2008	1º	1º Termo	37	15	40,5	0	0,0	1	2,7	1	2,7	21	56,8
2008	1º	2º Termo	33	18	54,5	0	0,0	7	21,2	7	21,2	8	24,2
2008	1º	3º Termo	35	20	57,1	3	8,6	5	14,3	8	22,9	7	20,0
2008	2º	1º Termo	35	11	31,4	0	0,0	3	8,6	3	8,6	21	60,0
2008	2º	2º Termo	40	17	42,5	6	15,0	5	12,5	11	27,5	12	30,0
2008	2º	3º Termo	40	25	62,5	1	2,5	2	5,0	3	7,5	12	30,0
2009	1º	1º Termo	35	12	34,3	5	14,3	14	40,0	19	54,3	4	11,4
2009	1º	2º Termo	29	16	55,2	2	6,9	9	31,0	11	37,9	2	6,9
2009	1º	3º Termo	29	15	51,7	4	13,8	9	31,0	13	44,8	1	3,4
2009	1º	4º Termo	36	31	86,1	1	2,8	4	11,1	5	13,9	0	0,0
2009	2º	1º Termo	39	23	59,0	7	17,9	0	0,0	7	17,9	9	23,1
2009	2º	2º Termo	33	16	48,5	8	24,2	0	0,0	8	24,2	9	27,3
2009	2º	3º Termo	36	13	36,1	5	13,9	0	0,0	5	13,9	18	50,0
2009	2º	4º Termo	23	13	56,5	2	8,7	2	8,7	4	17,4	6	26,1
2010	1º	1º Termo	36	18	50,0	5	13,9	8	22,2	13	36,1	5	13,9
2010	1º	2º Termo	43	22	51,2	11	25,6	7	16,3	18	41,9	3	7,0
2010	1º	3º Termo	38	16	42,1	11	28,9	6	15,8	17	44,7	5	13,2
2010	1º	4º Termo	26	13	50,0	2	7,7	5	19,2	7	26,9	6	23,1
		TOTAL	623	314	50,4	73	11,7	87	14,0	160	25,7	149	23,9

Fonte: Integre – Gestão Integrada da Rede de Ensino (2012).

O Quadro 3 apresenta os dados referentes a promoção, retenção e evasão escolar no período de 1º semestre de 2008 ao 1º semestre de 2010. Esse período refere-se aos cinco meses anteriores à implementação do Projeto EJA Profissões. Observa-se o registro de 623 matrículas finais na modalidade EJA; desse total 50,4%

dos alunos foram promovidos⁷⁵; 25,7% foram retidos, sendo que 11,7% por conceito⁷⁶ e 14% por frequência⁷⁷; 23,9% evadiram-se.

QUADRO 4: ESCOLA PILOTO A – DADOS ESTATÍSTICOS DE ALUNOS PROMOVIDOS, RETIDOS E EVADIDOS NO PERÍODO QUE COMPREENDE O 2º SEMESTRE DE 2010 AO 2º SEMESTRE DE 2012.

ESCOLA PILOTO A				Promovidos		Retidos por Conceito		Retidos por frequência		Retidos		Não Frequentes (Evadidos)	
Ano	Semestre	Ano Termo	Matr. Final	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
2010	2º	1º Termo	20	11	55,0	3	15,0	5	25,0	8	40,0	1	5,0
2010	2º	2º Termo	28	16	57,1	10	35,7	2	7,1	12	42,9	0	0,0
2010	2º	3º Termo	37	19	51,4	9	24,3	6	16,2	15	40,5	3	8,1
2010	2º	4º Termo	33	21	63,6	10	30,3	2	6,1	12	36,4	0	0,0
2011	1º	1º Termo	45	25	55,6	11	24,4	9	20,0	20	44,4	0	0,0
2011	1º	2º Termo	35	11	31,4	12	34,3	12	34,3	24	68,6	0	0,0
2011	1º	3º Termo	39	20	51,3	8	20,5	11	28,2	19	48,7	0	0,0
2011	1º	4º Termo	36	22	61,1	4	11,1	10	27,8	14	38,9	0	0,0
2011	2º	1º Termo	25	9	36,0	12	48,0	4	16,0	16	64,0	0	0,0
2011	2º	2º Termo	39	22	56,4	14	35,9	2	5,1	16	41,0	1	2,6
2011	2º	3º Termo	28	19	67,9	5	17,9	1	3,6	6	21,4	3	10,7
2011	2º	4º Termo	38	24	63,2	9	23,7	3	7,9	12	31,6	2	5,3
2012	1º	1º Termo	36	12	33,3	24	66,7	0	0,0	24	66,7	0	0,0
2012	1º	2º Termo	40	16	40,0	24	60,0	0	0,0	24	60,0	0	0,0
2012	1º	3º Termo	38	26	68,4	9	23,7	0	0,0	9	23,7	3	7,9
2012	1º	4º Termo	48	21	43,8	26	54,2	1	2,1	27	56,3	0	0,0
2012	2º	1º Termo	19	3	15,8	0	0,0	16	84,2	16	84,2	0	0,0
2012	2º	2º Termo	31	10	32,3	0	0,0	21	67,7	21	67,7	0	0,0
2012	2º	3º Termo	35	9	25,7	0	0,0	26	74,3	26	74,3	0	0,0
2012	2º	4º Termo	45	25	55,6	0	0,0	20	44,4	20	44,4	0	0,0
		TOTAL	695	341	49,1	190	27,3	151	21,7	341	49,1	13	1,9

Fonte: Integre – Gestão Integrada da Rede de Ensino (2012).

⁷⁵ Segundo o Art. 125 do Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede de Ensino de Campinas “A promoção ou retenção do aluno é indicada por: I – Promovido (P); II – Retido (R)” (sp).

⁷⁶ Segundo o Art. 122 do Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede de Ensino de Campinas “Nos Ciclos III e IV do Ensino Fundamental e nos Termos da EJA são atribuídos os seguintes conceitos aos resultados da avaliação do processo ensino aprendizagem: I – Ótimo (O): o aluno atingiu plenamente os objetivos previstos para o processo ensino aprendizagem; II – Bom (B): o aluno atingiu quase plenamente os objetivos previstos para o processo ensino aprendizagem; III – Satisfatório (S): o aluno atingiu satisfatoriamente os objetivos previstos para o processo ensino aprendizagem; IV – Insatisfatório (I): o aluno não atingiu satisfatoriamente os objetivos para o processo ensino aprendizagem. (...) § 2º Na EJA o professor de cada disciplina, ao fim de cada módulo, atribui conceito ao aluno referente ao seu desempenho global” (sp).

⁷⁷ Segundo o Art. 123 do Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede de Ensino de Campinas “No Ensino Fundamental e na EJA, o aluno com frequência inferior a 75% (setenta e cinco) do total da carga horária prevista é retido ao fim do ano e ao fim do semestre, respectivamente independente de seu desempenho global” (sp).

O Quadro 4 apresenta os dados referentes a promoção, retenção e evasão escolar no período do 2º semestre de 2010 ao 2º semestre de 2012.⁷⁸ Esse período refere-se aos cinco meses posteriores à implementação do Projeto EJA Profissões. Observa-se o registro de 695 matrículas finais na modalidade EJA; comparando com período anterior analisado, constata-se um aumento inexpressivo no número de matrículas. Nota-se uma queda na porcentagem de alunos promovidos em relação ao período anterior, uma vez que, do total de matrícula registradas, 49,1% dos alunos foram promovidos. Outro fato que chama a atenção é o aumento significativo do número de alunos retidos em comparação com o período anterior, quando 49,1% foram retidos, sendo 27,3 % por conceito e 21,7% por frequência. No entanto, o índice de evasão reduziu significativamente, uma vez que 1,9 % dos alunos evadiu-se, em comparação com o período anterior.

Segundo afirmou o supervisor educacional da escola piloto A, embora o EJA Profissões tenha sido entendido como uma iniciativa positiva, este considerou relevante informar que os gestores educacionais foram comunicados e não consultados a respeito da escola contar na relação das unidades piloto do projeto.

Eu acho que é importante dizer, assim, que a escola foi indicada pela estrutura da SME para participar como uma escola piloto do Projeto EJA Profissões. Não houve uma participação, não houve uma consulta, houve essa indicação. O que a princípio foi olhado como uma coisa bacana (N10).

Eu me lembro que foi por questão de região. Então foi uma escola aqui na norte, uma lá da cidade e outra... Mas, nós aceitamos, assim, não fizemos objeção nenhuma à implantação do EJA Profissões aqui (E8).

⁷⁸ No quadro 3, os índices de evasão são elevados porque incluem dados do ano de 2008, em que não havia sido implementado o Semimodular. No quadro 4, com número apenas desse novo modelo, os alunos concluintes do primeiro módulo, mas que desistiram a partir de então, não são computados como evadidos, mas sim como retidos.

Nos depoimentos tanto do supervisor (N10) como do Vice-Diretor (E8) da escola A, é possível compreender que a equipe gestora recebeu bem a ideia de ofertar cursos de qualificação profissional integrados à EJA e não houve uma demonstração de insegurança com relação ao fato de servirem de espaço de experimentação para o projeto.

Um dado importante é que, na ótica do Orientador Pedagógico (E9), essa escola tem uma característica que lhe é peculiar, pois diferentemente de outras unidades, não sofre com a constante diminuição do número de alunos em sala de aula. No entendimento desse profissional, a evasão é um dos motivos pelo qual a SME implementou o EJA Profissões, mas para ele a escola onde trabalha foi escolhida devido à sua localização estratégica de aproximação com áreas de concentração de empresas de médio e grande porte.

Porque a escola não está perdendo [O educador faz referência ao número de alunos matriculados]. A nossa escola faz divisa com Campinas e Sumaré e é um polo industrial. Não sei se é por esse motivo que eles acham que é um bairro que está crescendo muito, se expandindo muito e aí eles pegaram os bairros que estão mais próximos de polos industriais, que pode ser que tenha necessidade de mão de obra especializada, qualificada (E9).

Entretanto, o Professor que atua em sala de aula faz outra interpretação a respeito dos índices de evasão na unidade:

Aqui assim, na nossa escola, nós estamos com poucos alunos. Então, eu acho, eu sinto um esvaziamento. Espero que não ocorra, que agora é fim de ano, muita gente está cansada, começa não vir. Depois, outra coisa, a eleição mexeu um pouco com o pessoal daqui, muitos alunos foram trabalhar nas eleições e não voltaram (E11).

No que tange ao crescimento do bairro apontado nos depoimentos do Orientador Pedagógico (E9), de acordo com sua caracterização exposta anteriormente, a expansão à qual o educador se refere é demográfica. Ao remeter-se à

infraestrutura da região, nota-se que seus bairros não contam com opções de lazer e muito menos de cultura, caracterizando-se como uma área industrial.

Nesse sentido, podemos inferir que a localização da escola foi determinante na sua escolha como piloto, uma vez que muitos dos seus alunos e/ou pais de alunos são funcionários dessas empresas, o que de certa forma refletiu na escolha do curso feita pelos educandos, mas que também foi levado em consideração o fato da escola estar sofrendo com a diminuição do número de alunos frequentes.

Nós fomos chamados pra reuniões, foi o Carlos (G1) que chamou lá na CEB e ele explicou como que funcionaria o EJA Profissões. Quais seriam seus objetivos, os horários, como seria a implementação do horário, como seria com aula de dupla docência e foi feita uma pesquisa sobre quais seriam as profissões de interesse dos alunos (E8).

Nós ficamos sabendo através de uma reunião que a escola fez com o Assessor de Planejamento da EJA (G1), na época era o Carlos, uma das pessoas que trouxe o EJA Profissões para cá. Então, foi feita uma reunião conosco, junto com o corpo de gestão e foi passado o que era o EJA Profissões. Num primeiro momento, fizeram também uma reunião com os alunos, passando todos os cursos que seriam disponibilizados para essa escola. Então, tinha Governanta, Pedreiro, Auxiliar de Almoxarife, Informática, tinha vários. E aí, nessa escola os alunos optaram por Informática e Almoxarife (E11).

Percebe-se, pelas falas dos educadores, que o contato inicial com o Projeto se deu em dois momentos: um primeiro, quando a equipe gestora foi comunicada, e outro, que contou com a participação tanto da equipe gestora como dos professores. Depois, o comunicado foi feito aos alunos, os quais escolheram, por meio de aplicação de questionário, qual seria o curso de qualificação⁷⁹ profissional ofertado na escola.

⁷⁹ Embora o educador cite dois cursos, Auxiliar de Almoxarifado e Informática, este tornou-se padrão no Projeto, sendo oferecido em todas as turmas de 1º, 2º e 4º termos. O curso de qualificação profissional específica escolhido foi realizado nas turmas de 3º termo.

A equipe gestora dessa escola, em especial, da escola A, eu avalio assim que eles receberam muito bem. É claro que isso foi conversado e tal: mas, olha, é uma possibilidade nova e como possibilidade nova, a gente tem que se disponibilizar pra ela (N10).

Os professores que estavam na escola, alguns foram resistentes, falaram: ‘olha, isso aí não vai dar certo porque nós já tivemos experiência aqui com professores do CEPROCAMP’, de alguns professores, mas não da maioria (E8).

Nas colocações do Vice-Diretor (E8) e do Supervisor Educacional (N10), observa-se que o projeto foi recebido de diferentes formas, dependendo do segmento, o que é justificado pelo Supervisor, ao dar continuidade nos seus depoimentos:

Teve um grupo que se dedicou mais, que se abriu mais pra possibilidade, outros que não, que viram a dupla docência como uma coisa ruim, como um processo de intervenção de um outro no seu espaço de aula, que é natural de processo escolar (N10).

O professor (E11) relata que os alunos dividem opinião com relação à oferta dos cursos do CEPROCAMP, mas que é uma questão que pode ser resolvida, uma vez que se trata de melhorar a didática em sala de aula. O curso de Gestão foi mais bem aceito, mas percebe-se que é porque o professor interage mais com os alunos, o que já não ocorre nas aulas de Informática, dificultando o bom andamento das aulas.

É, alguns alunos não gostam. Tem faixa etária. O adolescente gosta porque ele vem pra sala de informática, ele pesquisa e tal. Agora, alguns adultos não gostam. Às vezes esses adultos querem ir embora: ‘Ah! Informática? Ah, não!’ (E11).

Gosto bastante dele como pessoa, não tem nada a ver, mais isso prejudica muito e os alunos reclamam demais. Ele não tem didática pra trabalhar junto com o professor e desenvolver um trabalho conjunto com o professor, focando o trabalho dele de informática e o professor também se juntar. Tem professor que faz um pouco de esforço pra estar junto com ele, mas eu ainda não consegui entender porque eles não desenvolveram muita coisa. Então, está sendo difícil. A Fátima, professora que deu Almojarifado, eles

amaram a Fátima porque ela fez a ligação entre a vida deles, o que eles pretendem e ela conseguiu atender a necessidade deles. E a Sofia, então, nem se fala, foi maravilhoso (E9).

Percebe-se, com as falas do professor (E11) e do orientador pedagógico (E9), que o problema está não no curso oferecido, mas na forma como o professor lida com os alunos em sala de aula. Além disso, fica evidente que o fato de o professor de informática não ter didática influencia diretamente o resultado das aulas dos professores propedêuticos, pois eles também não têm conseguido planejar e pôr em prática as aulas em dupla docência.

É interessante o quanto o fato de ter que avaliar o trabalho do outro causa desconforto, pois é confundido com uma avaliação pessoal, o que difere e muito de avaliar o trabalho, as atividades, os resultados que estamos tendo no processo. Nota-se, no depoimento do orientador (E9), uma preocupação em deixar claro que ele não está fazendo referência à pessoa e, sim, ao trabalho que ela realiza.

O outro anterior que veio, não era só o Fernando não, veio outro anterior. Ele é um senhor simpático, mas ele não captava os alunos. Então, 'é assim, assim, assim e façam e acabou', você entendeu? (E6).

Pelos depoimentos anteriores, podemos inferir que um dos problemas enfrentados na implementação do Projeto nessa escola refere-se à rotatividade de professores e, além disso, da dificuldade em se conseguir planejar o trabalho, pois não há tempo disponível na semana para isso. Nessa escola, especificamente, o professor que veio do CEPROCAMP e atendeu às necessidades foi transferido para outro local de trabalho, e o professor de Informática que não está atendendo às necessidades dos alunos, permanece. Para o diretor (E7), trata-se de uma falta de cuidado por parte da SME ao tratar dessa situação, o que tem gerado desânimo e descrédito acerca do EJA Profissões:

Então, os nossos professores da casa, os que não são do CEPROCAMP, eu acho que eles têm um supervínculo com a EJA. Agora, tem essa questão de especificamente, nem gostaria de falar assim, porque eu acho que é antiético, mas assim, de uma situação com determinada disciplina assim que você fala 'poxa, os alunos estão ficando desmotivados, a coisa não acontece. Quando eles sabem que tem essa disciplina, eles não aparecem'. Ai você fala 'poxa vida, a gente já levou isso' e eu acho que até o cuidado com o profissional, então assim 'olha, vamos tentar mudar, não está dando certo aqui', uma assistência para o profissional e se não for aqui, acho que ele pode ser inserido em outro local de trabalho (E7).

Essas questões são pontuais e podemos inferir que referem-se ao problema da falta de professores do CEPROCAMP para atender a todas as unidades. Outro meio de tentar trabalhar essa questão para minimizar o problema, já que a escola permanece com o professor que não tem atendido de forma satisfatória às expectativas dos alunos, é justamente a formação dos educadores tanto da Rede como do CEPROCAMP. Essa formação deve ser contínua e se dá tanto dentro do ambiente escolar, na prática em sala de aula, e nas reuniões de planejamento que ocorrem semanalmente nas escolas, como nas reuniões de Assessoramento dos Orientadores Pedagógicos, as quais também são semanais e acontecem nos NAEDs, sob a coordenação do Coordenador Pedagógico.

No entanto, o tempo de uma hora e quarenta minutos semanais de duração do TDC é curto para que os professores consigam planejar o trabalho a ser realizado em sala no decorrer da semana e, além disso, os professores do CEPROCAMP não conseguem estar sempre presentes, devido ao acúmulo de funções.

Não, não consegue, o horário não dá. Ano passado que o TDC era das 17h10 às 18h50, acho que o Fernando, a gente se encontrava mais. Porque o TDC aqui começa às 11h e o Fernando, às vezes, não pode vir. A Sofia também vinha, mas ele não podia porque tinha outras coisas pra fazer (E11).

Como é evidenciado nos depoimentos do professor (E11), outro aspecto dificultador associa-se à mudança do horário em que acontecem essas reuniões, que em 2012 passou do período vespertino para o período matutino. A intenção da equipe gestora no estabelecimento de um único horário para o TDC foi a de atender a necessidade de se ter um espaço onde se possa reunir o grupo com mais frequência para discutir as demandas que vão surgindo no decorrer do ano.

Nós tínhamos três TDCs, um de EJA, um de sexto ao nono e um de primeiro ao quinto. E aí nós falamos 'Não, para que essa escola tenha assim, um conjunto, a gente consiga se constituir como um grupo, a gente precisa ter um espaço para estar juntos' e a gente optou por fazer todo mundo o TDC na segunda-feira e no mesmo horário (E7).

O depoimento do Supervisor Educacional (N10) deixa claro que o motivo que levou a equipe gestora a optar pela unificação do horário do TDC foi que os professores que dividem sua carga horária entre aulas no regular e na EJA participavam em grande maioria do TDC do regular, esvaziando o TDC da modalidade EJA. No entanto, mesmo que essa medida contrarie as orientações da CEB - a indicação é a de que os professores da EJA priorizem o TDC específico da modalidade -, por outro lado, a escola não vivenciou um acompanhamento contínuo referente ao EJA Profissões, o que pode ter levado a equipe a não considerar essa orientação.

Ademais, a supervisão esclarece que o que houve foi a mudança de horário, mas não a extinção dos diferentes TDCs.

Lá em grande medida em outras escolas, quase todas, eram três TDCs diferentes, três escolas diferentes. E a EJA, quase todos os professores são do regular. Então, o que se buscou fazer com o nosso apoio? É criar um espaço articulador. Então quer dizer, hoje eu quero fazer reunião pra tratar as questões da EJA, eu estou aqui fazendo reunião pra tratar essas questões, mas os outros colegas estão nas salas ao lado tratando de outras questões importantes da escola. O dia que eu quero e haverá dias que eu quero e preciso, eu tenho o grupo todo disponível pra tratar de questões importantes

da escola. (...) Então, eu tinha uma reunião específica de EJA com quantos professores? Três (N10).

Ao final de 2012, tomamos conhecimento de que o Orientador Pedagógico entrevistado da EJA removeu-se para outro local de trabalho, onde trabalhará com a educação infantil. Desse modo, o cargo ficou vago na escola A e esta foi informada que havia a possibilidade do cargo ser extinto e, assim, a unidade passará a contar com apenas um profissional para atender a toda a escola, o que é muito pouco e extremamente prejudicial para a realização do trabalho pedagógico.

Quanto ao suporte dado ao Orientador Pedagógico (E9), o qual deve ser realizado pelo Coordenador Pedagógico durante as reuniões de Assessoramento, observa-se que não há um acompanhamento do Projeto nessas ocasiões.

Eu acho que a minha coordenadora é um amor de pessoa tudo, ela voltava sempre mais para o ciclo um e dois. Isso não sou só eu que sinto. Eu falava pra Ana: ‘Ana, eu gosto muito de você, mas nós precisamos falar um pouco do EJA Profissões’. Daí, sabe, fugia um pouco das coisas. E quando eu falava assim, ‘olha, vamos falar tal coisa assim. Como é que fica?’, é ‘Ah! Ta, ta, tá...’ e daí um pouco volta para o ciclo um e dois. Então, não sei se a minha coordenadora, a prática dela é mais voltada para o ciclo um e dois’ (E9).

O Coordenador Pedagógico citado aposentou-se e a escola é atendida somente pelo Supervisor Educacional (N10). Essas questões de extinção de cargos ou a ausência de profissionais para ocupar os cargos existentes têm gerado uma carga de trabalho excessiva para aqueles que permanecem atuando tanto nas escolas como nos NAEDs. Isso pode ser considerado um dos grandes problemas da Rede Municipal de Campinas, pois é uma questão que aparece com frequência nas entrevistas, evidenciando a angústia dos profissionais em ter que dar conta de demandas variadas de trabalho, as quais são muito específicas e, por isso, acabam não sendo atendidas plenamente.

A respeito do TDC, a crítica que fazemos não é com relação à unificação do horário, mas sim com o horário das reuniões em si, pois são os professores da EJA que têm que se deslocar duas vezes no dia para o local de trabalho: de manhã para a reunião e à noite para dar aula. Além disso, os professores da área técnica têm mais dificuldade para participar dos TDCs, pois exercem outras atividades durante o dia, o que impossibilita ainda mais a questão do planejamento das aulas em dupla docência.

Outra questão relevante é que os professores, alguns deles, possuem acúmulo de cargos, fator este pelo qual não foi possível eleger um Professor para atuar como Coordenador da EJA que pudesse articular, com o Orientador Pedagógico, o trabalho entre os professores da EJA e os professores do CEPROCAMP.

Como eu falei pra você, ciclo três e quatro e EJA, os professores a maioria deles têm acúmulo com outra escola da Rede ou mesmo de escola do estado. Tem acúmulo e não pode de manhã, por exemplo, que é a reunião do EJA Profissões [O orientador pedagógico refere-se ao GF de EJA.] Depois também teve o curso do EJA Profissões, nós não fomos lá na Unicamp? Já tá engajado nesse curso. E aí quem é que tem disponibilidade? Então, eu tenho cinco professores no curso do EJA Profissões da Unicamp. A noite eu tenho oito professores, sobram três. Desses três, nenhum pode, porque já tem outra coisa (E9).

Nos depoimentos do Vice-Diretor (E8), evidencia-se que o acompanhamento feito pela CEB e ou pelo CEPROCAMP, no momento da implementação do Projeto, não foi o bastante para que os educadores fossem motivados a trabalhar as questões pertinentes a ele, como as aulas em dupla docência, os debates sobre o currículo integrado e até mesmo a questão da concepção de trabalho que serve de base ao trabalho pedagógico na EJA.

Eu sinto assim, que nós aqui não temos apoio, não temos respaldo do pessoal da CEB e do CEPROCAMP. Ninguém vem aqui perguntar como estão as coisas e eu acho que eles deveriam vir e perguntar para os alunos e não pra nós. Acho que eles até podem perguntar pra nós, mas eles deveriam perguntar para os alunos (E8).

E, ao dar continuidade aos depoimentos, o profissional exemplifica como, na sua visão, o acompanhamento deveria acontecer:

Acompanhar o que está acontecendo na escola e não é por telefone. Tem que vir aqui, entrar na sala de aula, assistir aula. Não é um dia, uma vez por ano, tem que ser uma coisa mais rotineira (E8).

Na opinião do Diretor (E7), houve um momento em que a escola foi melhor atendida. Quando este profissional iniciou seu trabalho na unidade escolar, já havia sido dado início nas atividades do EJA profissões:

Quando eu entrei, a coisa já estava bastante encaminhada, mas tinham algumas pendências. Claro que a gente foi acertando na medida que era necessário, mas... Então, quando eu entrei, eu acho que estava mais consistente do que hoje, a gente tinha mais pra quem recorrer, acho que a gente era mais ouvido (E7).

Embora a direção tenha pontuado mais as questões técnicas que dificultaram o bom andamento do projeto, por exemplo, a dificuldade que tiveram para colocar o laboratório de informática em perfeitas condições de uso, este profissional, em sua fala, evidencia ter uma concepção de educação mais ampla no que tange à EJA.

Há duas semanas atrás ou três veio um juiz falar. Então, eu acho que isso é muito motivador. Os alunos ficam atentos porque é muito próximo da realidade deles. Então, era um juiz do trabalho e aí ele ficou, coitado, ainda horas ali. Fizeram uma fila enorme e aí ele ficou lá porque cada um tinha uma dúvida, mas ele foi extremamente atencioso (E7).

A atividade à qual o diretor faz referência é o Projeto da Associação dos Magistrados da Justiça do trabalho da 15ª região (AMATRA), citado anteriormente na introdução deste trabalho. E, após exemplificar, reflete sobre a função social da educação para os jovens e adultos atendidos pela modalidade:

Talvez a gente da escola mesmo pudesse proporcionar mais algumas coisas assim. Por exemplo, eles vão para uma exposição lá no SESC. (...) No começo de julho eles foram para o Museu do Futebol, o Museu Catavento, estão vendo de ir ao Museu da Língua Portuguesa. (...) Ano passado a gente levou ao cinema, (...) ao teatro. Então, a gente tenta um pouco sair dessa rotina que é pesada pra eles. Então, eu acho que isso é uma coisa que a gente tem que vislumbrar como projeto, de tirar eles da escola, de oportunizar (E7).

Nos depoimentos do Diretor (E7), nota-se que a preocupação desse profissional é a de dar a oportunidade aos alunos da EJA de vivenciarem coisas que, talvez, sem a interferência da escola, eles nunca venham a fazer em suas vidas. Essa resposta foi dada quando foi questionado sobre o que ele vislumbra para o projeto, o que mostra que sua concepção de educação para o trabalho afasta-se do conceito utilitarista, aproximando-se muito mais de uma educação que promova o enriquecimento cultural do aluno.

Mesmo com todos os problemas enfrentados por essa escola com a implementação do Projeto, o Professor (E11) relata que os alunos estão sendo beneficiados de alguma forma, principalmente porque questões relacionadas à temática trabalho têm sido abordadas com mais frequência em sala de aula.

‘Ah! O que eu vou fazer? O que eu vou estudar? Qual o mercado de trabalho?’ Então, isso foi muito falado na sala de aula e muitas pessoas assim, eu acho que a maioria dos alunos aqui, como tinham esses cursos, eles foram em busca de outros. O EJA Profissões deu um gancho porque ele falava das profissões (E11).

Entretanto, os professores também estão atentos à questão de que é preciso deixar claro para o aluno que não é porque ele teve essas aulas na escola que irá conseguir emprego ou, então, até mesmo mudar de cargo na empresa em que trabalha. Os educadores se preocupam em ser verdadeiros com os alunos no que tange ao alcance das aulas de informática e gestão, buscando sempre não iludi-los.

E nós falamos: 'Não, você não vai conseguir, você vai ter que se aperfeiçoar melhor, fazer um outro curso, isso aqui é a base. (...) Esse certificado não vai inserir você no mercado de trabalho, você vai ter que ir em busca' (E11).

O que ficou bem claro nessa unidade piloto é o fato de os professores enfrentarem muita dificuldade para trabalhar as questões do mundo do trabalho de forma interdisciplinar, mas isso é compreensível, tendo em vista a impossibilidade de todo o grupo participar da formação, da falta de tempo para o planejamento e a falta de pessoal para fazer o acompanhamento e a avaliação do Projeto EJA Profissões no âmbito das escolas piloto. No entanto, quando questionado sobre o ganho que os alunos tiveram com o EJA Profissões, o professor pode relatar dois casos em que os alunos mostram que foram beneficiados com as aulas, principalmente de Gestão.

Uma aluna, a Joana, ela tem uma banca na feira. Ela vende sarapatel, ela vende escondidinho... Quando ela teve Gestão de Negócios, daí ela começou a entender como ela ia fazer pra trabalhar com as coisas dela pra ter lucro melhor, entendeu? A Tereza, que já foi embora, ela foi trabalhar em um restaurante. Ela chegou até a administrar lá as pessoas que faziam saladas, sabe? (E11).

Quanto à Informática, o professor não a relaciona com o universo do trabalho mercantil, mas com o fato do aluno da EJA atualmente, mesmo o adulto, ter acesso ou, muito próximo a ele, condições de manusear e vir a se interessar pelo uso do computador.

A informática, o que é que acontece? Muitas pessoas tem computador em casa. Se você não tem, um vizinho tem, seu filho tem, sua filha tem um lap. Então, eu acho que, eu acredito, eu tenho fé que continue, porque foi bom para o aluno (E11).

O Vice-Diretor (E8) entende que existe a vontade de fazer com que a EJA se torne mais próxima do mundo do aluno, das suas necessidades, das suas expectativas, mas questiona a qualidade da educação ofertada para o seu público.

Eu acho que ou se faz um trabalho bem feito ou não se faz o trabalho. Porque fazer de conta, eu acho que nós estamos enganando os alunos, estamos enganando nós mesmos. Então, eu acho que tem que ser feito um trabalho bem feito ou então nós vamos correr o risco de passar por um descrédito total nesse projeto (E8).

Quanto à avaliação do Projeto, antes da sua ampliação para treze escolas:

Eu acredito que ela deva ser positiva mesmo, inclusive hoje, acho que a gente deve pontuar que é uma perspectiva de romper com uma dinâmica que não deu resultado, não oportuniza uma formação adequada. Então, desse ponto de vista, eu entendo que a avaliação ela precisa ser positiva, até pra gente ter um caminho, ter uma alternativa, porque a gente não pode acreditar no que a gente tinha anteriormente (...). A escola não corresponde a expectativa desse aluno trabalhador, então tem que buscar alternativas mais adequadas (E11).

Para o supervisor educacional, embora o Projeto tenha muitos problemas, deve ter continuidade, justamente por ele ter alterado a estrutura que, embora tenhamos ainda na EJA, está sendo repensada a partir da implementação do EJA Profissões. A estrutura a que o profissional se refere é aquela que reproduz o processo de escolaridade que temos no ensino regular, o qual também é sempre questionado sobre a sua função na formação dos adolescentes e jovens atendidos por ele. Na opinião do Orientador Pedagógico (E9):

Eu acredito que está em implementação ainda, que já começou de uma forma e que de repente muda. São estratégias que estão sendo tomadas pra ver se dá conta da proposta e eles ainda estão bastante resistentes [O profissional refere-se aos Professores da unidade piloto] (E9).

Nesse contexto, um projeto que foi avaliado positivamente, expandido por toda Rede, mesmo com as reivindicações das escolas piloto que não chegaram a ser atendidas, no entendimento do Orientador Pedagógico (E9), o EJA Profissões

encontra-se ainda em fase de implementação. Para o Supervisor Educacional (E10), isso não é um problema próprio do Projeto e sim da Rede, porque:

Educação é isso, é continuidade, é persistência, acompanhamento, é avaliação, é reflexão em cima dessa avaliação e eu não percebo isso no âmbito que eu atuo, o de supervisão, e não percebo isso na esfera da escola também (E10).

E lamenta:

Nós trabalhamos com educação, a gente sabe que não tem resultado de projeto em três anos numa estrutura desse tamanho. Mas, essa sensação que fica pra escola é que eu acho muito complicado. Você tem um movimento inicial que se disponibiliza para o novo e, depois, os mecanismos ali de acompanhamento de avaliação, eles não dão conta de fortalecer essa disponibilidade (...). Então, quando você pergunta o que é que eu vejo como necessidade pra um projeto dessa natureza, é focar muito na qualificação do professor (E10).

Desse modo, o Supervisor Educacional (E10) recomenda a formação do professor como uma das principais alternativas na retomada das questões pertinentes ao Projeto EJA Profissões, com o objetivo maior de consolidá-lo na Rede Municipal de Ensino de Campinas. Sobre esse aspecto, podemos acrescentar que essa formação deve atingir não somente o professorado, como todos aqueles que estão envolvidos com a EJA.

O Professor é o sujeito que está diretamente ligado à implementação da política, pois é na sua aula, no seu trabalho que ela irá afetar, facilitando ou dificultando a sua realização. Então, é preciso não só formar, mas dar voz ao professorado, ouvindo o que eles têm a dizer. Além de formá-los, é também imprescindível que aqueles que são os responsáveis tanto pelo acompanhamento do trabalho pedagógico como das questões legais e administrativas no âmbito da escola, o Supervisor e o Coordenador Pedagógico, também sejam formados, pois a função destes é justamente dar suporte e orientar as ações que são realizadas por todos aqueles que trabalham nas escolas. Enfim, é crucial o envolvimento das equipes dos

NAEDs na implementação dessa política, pois são eles que acompanham a construção, a efetivação e a avaliação do Projeto Político Pedagógico durante todo o ano letivo.

4.1.2 – A Escola Piloto B

Na escola B, foram entrevistados o Diretor Educacional (E3), o Vice-Diretor, que trabalha nos períodos tarde e noite (E4), o Orientador Pedagógico,⁸⁰ que atende aos anos iniciais do ensino fundamental regular e a EJA (E5) e um dos Professores da modalidade (E6), o qual foi indicado pela direção da escola, pois foi o primeiro a assumir a coordenação dessa modalidade⁸¹ e permanece como membro do GF de EJA. Também participaram das entrevistas o Supervisor Educacional (N2) e o Coordenador Pedagógico (N1) responsáveis pela escola, os quais já tiveram seus depoimentos citados anteriormente, uma vez que esses profissionais participaram de forma mais ativa no momento da implementação do programa. Estes, por sua vez, estiveram presentes em algumas das reuniões coordenadas pelo MEC acerca do Programa Proeja-FIC, das discussões que ocorreram na comissão do programa e, além disso, também chegaram a coordenar o GF EJA por um curto período, deixando essa atividade quando o Núcleo de EJA, a partir de junho de 2011, passou a contar com mais um profissional.

Com relação ao número de alunos atendidos e à sua situação final, ver Quadro 5 abaixo:

⁸⁰ Esse profissional tomou posse e iniciou no cargo em março de 2011.

⁸¹ O referido professor deixou de ser coordenador da EJA porque tem sua jornada fechada no período noturno, o que lhe impôs limites para o desenvolvimento das atividades de coordenação.

QUADRO 5: ESCOLA PILOTO B – DADOS ESTATÍSTICOS DE ALUNOS PROMOVIDOS, RETIDOS E EVADIDOS NO PERÍODO QUE COMPREENDE O 1º SEMESTRE DE 2008 AO 1º SEMESTRE DE 2010.

ESCOLA PILOTO B				Promovidos		Retidos por Conceito		Retidos por frequência		Retidos		Não Frequentes (Evadidos)	
Ano	Semestre	Ano Termo	Matr. Final	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
2008	1º	1º Termo	31	17	54,8	0	0,0	4	12,9	4	12,9	10	32,3
2008	1º	2º Termo	35	17	48,6	3	8,6	1	2,9	4	11,4	14	40,0
2008	1º	3º Termo	49	28	57,1	5	10,2	3	6,1	8	16,3	13	26,5
2008	1º	4º Termo	69	44	63,8	2	2,9	10	14,5	12	17,4	13	18,8
2008	2º	1º Termo	28	13	46,4	0	0,0	1	3,6	1	3,6	14	50,0
2008	2º	2º Termo	31	19	61,3	3	9,7	1	3,2	4	12,9	8	25,8
2008	2º	3º Termo	42	21	50,0	2	4,8	1	2,4	3	7,1	18	42,9
2008	2º	4º Termo	60	36	60,0	7	11,7	6	10,0	13	21,7	11	18,3
2009	1º	1º Termo	33	18	54,5	7	21,2	0	0,0	7	21,2	8	24,2
2009	1º	2º Termo	37	16	43,2	5	13,5	0	0,0	5	13,5	16	43,2
2009	1º	3º Termo	63	30	47,6	12	19,0	0	0,0	12	19,0	21	33,3
2009	1º	4º Termo	70	38	54,3	17	24,3	0	0,0	17	24,3	15	21,4
2009	2º	1º Termo	26	6	23,1	7	26,9	0	0,0	7	26,9	13	50,0
2009	2º	2º Termo	41	15	36,6	10	24,4	1	2,4	11	26,8	15	36,6
2009	2º	3º Termo	43	16	37,2	13	30,2	0	0,0	13	30,2	14	32,6
2009	2º	4º Termo	73	28	38,4	37	50,7	0	0,0	37	50,7	8	11,0
2010	1º	1º Termo	31	22	71,0	0	0,0	1	3,2	1	3,2	8	25,8
2010	1º	2º Termo	34	16	47,1	0	0,0	7	20,6	7	20,6	11	32,4
2010	1º	3º Termo	51	20	39,2	1	2,0	23	45,1	24	47,1	7	13,7
2010	1º	4º Termo	70	32	45,7	1	1,4	18	25,7	19	27,1	19	27,1
		TOTAL	917	452	49,3	132	14,4	77	8,4	209	22,8	256	27,9

Fonte: Integre – Gestão Integrada da Rede de Ensino (2012).

O Quadro 5 apresenta os dados referentes a promoção, retenção e evasão escolar no período do 1º semestre de 2008 ao 1º semestre de 2010. Esse período refere-se aos cinco meses anteriores à implementação do Projeto EJA Profissões. Observa-se o registro de 917 matrículas finais na modalidade EJA; desse total 49,3%

dos alunos foram promovidos; 22,8% foram retidos, sendo 14,4% por conceito e 8,4% por frequência; 27,9% evadiram-se.

QUADRO 6: ESCOLA PILOTO B – DADOS ESTATÍSTICOS DE ALUNOS PROMOVIDOS, RETIDOS E EVADIDOS NO PERÍODO QUE COMPREENDE 2º SEMESTRE DE 2010 AO 2º SEMESTRE DE 2012.

ESCOLA PILOTO B				Promovidos		Retidos por Conceito		Retidos por frequência		Retidos		Não Frequentes (Evadidos)	
Ano	Semestre	Ano Termo	Matr. Final	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
2010	2º	1º Termo	23	9	39,1	0	0,0	8	34,8	8	34,8	6	26,1
2010	2º	2º Termo	46	23	50,0	0	0,0	18	39,1	18	39,1	5	10,9
2010	2º	3º Termo	50	18	36,0	0	0,0	20	40,0	20	40,0	12	24,0
2010	2º	4º Termo	66	34	51,5	0	0,0	10	15,2	10	15,2	22	33,3
2011	1º	1º Termo	29	16	55,2	2	6,9	3	10,3	5	17,2	8	27,6
2011	1º	2º Termo	39	13	33,3	8	20,5	4	10,3	12	30,8	14	35,9
2011	1º	3º Termo	74	27	36,5	10	13,5	9	12,2	19	25,7	28	37,8
2011	1º	4º Termo	74	28	37,8	14	18,9	7	9,5	21	28,4	25	33,8
2011	2º	1º Termo	21	10	47,6	0	0,0	11	52,4	11	52,4	0	0,0
2011	2º	2º Termo	32	17	53,1	1	3,1	13	40,6	14	43,8	1	3,1
2011	2º	3º Termo	45	17	37,8	0	0,0	10	22,2	10	22,2	18	40,0
2011	2º	4º Termo	80	39	48,8	8	10,0	3	3,8	11	13,8	30	37,5
2012	1º	1º Termo	16	7	43,8	0	0,0	9	56,3	9	56,3	0	0,0
2012	1º	2º Termo	31	8	25,8	0	0,0	23	74,2	23	74,2	0	0,0
2012	1º	3º Termo	34	16	47,1	0	0,0	18	52,9	18	52,9	0	0,0
2012	1º	4º Termo	46	27	58,7	0	0,0	19	41,3	19	41,3	0	0,0
2012	2º	1º Termo	13	3	23,1	0	0,0	10	76,9	10	76,9	0	0,0
2012	2º	2º Termo	23	13	56,5	0	0,0	10	43,5	10	43,5	0	0,0
2012	2º	3º Termo	30	16	53,3	0	0,0	14	46,7	14	46,7	0	0,0
2012	2º	4º Termo	52	35	67,3	0	0,0	17	32,7	17	32,7	0	0,0
TOTAL			824	376	45,6	43	5,2	236	28,6	279	33,9	169	20,5

Fonte: Integre – Gestão Integrada da Rede de Ensino (2012).

O Quadro 6 apresenta os dados referentes a promoção, retenção e evasão escolar no período do 2º semestre de 2010 ao 2º semestre de 2012.⁸² Esse período refere-se aos cinco meses posteriores à implementação do Projeto EJA Profissões. Observa-se o registro de 824 matrículas finais na modalidade EJA; comparando-se com período anterior analisado, constata-se uma diminuição no número de matrículas. Nota-se uma queda na porcentagem de alunos promovidos em relação ao

⁸² No quadro 5, os índices de evasão são elevados porque incluem dados do ano de 2008 em que não havia sido implementado o Semimodular. No quadro 6, com número apenas desse novo modelo, os alunos concluintes do primeiro módulo, mas que desistiram a partir de então, não são computados como evadidos, mas sim como retidos.

período anterior, uma vez que, do total de matrículas registradas, 45,6% dos alunos foram promovidos. Outro fato que chama a atenção é o aumento significativo do número de alunos retidos em comparação com o período anterior, quando 33,9% foram retidos, sendo que 5,2% por conceito e 28,6% por frequência. No entanto, houve redução no índice de evasão, o qual registra 27,9% (primeiro período) para 20,5%, comparando-se com o período anterior.

De acordo com o Coordenador Pedagógico (N1), a escola foi convidada a participar do Projeto e o aceitou, mas foi colocada uma condição: a criação de mais um cargo de orientação pedagógica, uma vez que, no momento da implementação do Projeto EJA Profissões, a unidade contava apenas com um. Esse único profissional teria a responsabilidade de coordenar os trabalhos do ensino fundamental regular, anos iniciais e finais, além da EJA. Inevitavelmente, devido ao tamanho da escola, com 14 salas de aulas por período, além das sete salas de EJA na época, a sobrecarga de trabalho e a existência de demandas tão diferentes era um complicador para a realização de um bom trabalho. No entanto, a escola não deixou de iniciar as ações com relação ao EJA Profissões:

Então, mesmo não tendo, a escola topou e aí o Vice-Diretor (E4), o Pedro, aceitou o desafio e é ele quem acompanhava mais de perto o trabalho lá da EJA, a diretora também, mas ele está lá todos⁸³ os dias e o professor coordenador (E6), que na época era a Bruna (N1).

Segundo o Supervisor Educacional (N2), a escolha por essa unidade ocorreu:

[...] justamente porque eu e o coordenador pedagógico (N1) estávamos trabalhando com ela. Então, precisava de uma escola da região sudoeste e a B é uma escola grande, já bem estruturada e tal, que tinha um laboratório de computação e tal (N2).

⁸³ Os especialistas da Rede podem optar por dividir suas 36 horas semanais em cinco dias de 7 horas e 12 minutos, 4 dias de 8 horas e um dia de 4 horas ou então, quatro dias de 7 horas e um de 8. O Vice-Diretor dessa unidade, por ter acúmulo de cargo público, optou por trabalhar em 4 dias de 8 horas e um de 4, sendo este a segunda-feira. Assim, às segundas-feiras, esse profissional trabalha à tarde, mas não à noite, período este coberto pela diretora.

Durante as entrevistas, foi possível identificar que a equipe gestora foi informada pela CEB sobre os motivos que levaram a escola a ser apontada como unidade piloto, exceto o Orientador Pedagógico (E5), uma vez que este não trabalhava na unidade quando foram iniciadas as atividades do EJA Profissões. No entanto, esse profissional demonstrou ter clareza sobre os aspectos e a função de uma escola na condição de piloto para a implementação de uma política.

Eu acho que as dificuldades são justamente em função de ser um projeto, não é?! E aqui foi um projeto piloto, então há toda uma construção em cima do Projeto, como ele foi proposto e, depois, na realidade que vai vindo, essa dialética, não é?(E5).

Quanto ao Professor (E6), este afirmou ter tomado conhecimento de que a escola onde trabalha seria piloto por meio das reuniões do GF de EJA. Esse profissional evidencia em seu depoimento que houve uma aceitação inicial por parte dele por se tratar de “uma novidade, dentro de uma rede que não apresentava nada de diferente, principalmente em relação à modalidade EJA” (E6). Posteriormente, o convite foi oficializado:

Ficamos sabendo da escola no projeto e, posteriormente, é que nós fomos, assim... vieram aqui o Assessor de Planejamento do Núcleo da EJA (G1), o Supervisor Educacional (N2), o Coordenador Pedagógico (N1). O pessoal que estava coordenando mesmo toda essa implantação das escolas piloto e, somente depois, é que a gente foi ter acesso a essas informações, que tipo de mobilização aconteceria na estrutura e na organização da escola porque há pouco tempo a gente tinha passado para o modular (E6).

O depoimento do Professor (E6) confirma o movimento realizado no âmbito da SME acerca da implementação da política de qualificação profissional dos sujeitos da EJA no município. Conforme já foi dito, esta realizou um trabalho de construção de um consenso. Em primeiro lugar, com os profissionais que trabalham internamente

na Secretaria, depois, com aqueles que estão mais próximos das escolas, os profissionais que ficam nos NAEDs e no próprio CEPROCAMP, constituindo uma comissão e, por fim, via GF de EJA, uma vez que esse grupo demonstra-se atuante e uma importante porta de entrada nas escolas por meio dos próprios professores.

O interessante é que Professor (E6) afirma, em seus depoimentos que, até então, nada de novo havia sido feito com a EJA, sendo que foi justamente em 2009 que ocorreu a implementação do Semimodular.

[...] junto com o EJA Profissões aconteceu também foi a implementação, não junto, um pouquinho antes, mas a discussão aflorou. A organização flexibilizada, que não é flexibilizada, mas que foi imposta pra todas as salas, independente do EJA Profissões ou não, porque não era... não tinha vínculo, mas que de alguma forma, naquele momento, causava muito mais apreensão e muito mais angústia (N1).

Com base nos depoimentos do Coordenador Pedagógico (N1), podemos inferir que a forma como a estrutura flexibilizada, o Semimodular, foi implementada, não considerou a participação dos professores no processo. Ou seja, muito embora tenha causado uma mudança significativa em termos de organização do tempo escolar, pois uma das questões envolvidas era justamente minimizar os problemas causados pela fragmentação deste e, conseqüentemente, a dificuldade do Professor estabelecer vínculo com os alunos, devido às frações de tempo determinadas pelas aulas de 45 minutos, a implementação verticalizada foi um fator limitante para que viesse a ocorrer mudança em termos pedagógicos, a qual inevitavelmente depende do envolvimento e aceitação do professorado nas decisões políticas.

Nota-se que a implementação do EJA Profissões se serviu de estratégia diferenciada no momento de inseri-lo no ambiente escolar, uma vez que se buscou ter o aceite da equipe gestora e o apoio dos professores para a sua execução. Para os professores e gestores dessa unidade piloto, o EJA Profissões chegou como uma alternativa para o enfrentamento do problema de acesso e permanência do aluno da EJA na escola, mas:

Como todas as escolas municipais de EJA, a principal característica hoje é essa, a diminuição de demanda (...) vamos oferecer algo de diferente para o aluno, diferenciado, pra mudar essa característica da EJA, de simplesmente de aceleração da escolaridade, de regularização da vida escolar do aluno que vai pra escola, faz lá suas aulas, faz as provas e tal, tem um rendimento mínimo e recebe o certificado de conclusão do fundamental (E4).

Entretanto, ao dar continuidade ao seu depoimento, o Vice-Diretor (E4) expressa um sentimento de frustração:

Vários fatores, nós chegamos à conclusão em uma das reuniões de RPAI, podem ter frustrado nossas primeiras impressões sobre esse programa, não é?! Mas, principalmente, a melhora da quantidade de emprego na cidade. Então, as pessoas que trabalham, por mais que eles precisem estudar, eles não vão trocar o salário pela escola e aí, o que é que aconteceu? Deixaram de vir para as escolas. Por mais propaganda que esta escola tenha feito (...) teve uma aceitação muito boa, só que na hora da matrícula, o pessoal não veio (E4).

Em seus depoimentos, esse educador (E6) trata de forma concisa toda a problemática vivenciada pela EJA no Brasil: diminuição do número de alunos nas salas de aula, a sua oferta muito próxima do que é feito no fundamental regular, como se fosse um resumo deste, a mesma coisa em menos tempo, descarte de alunos que estão em defasagem idade-série no ensino regular, a ênfase dada à certificação sem pensar na qualidade da educação que é ofertada e, a mais cruel, a precária vida que leva o seu público alvo, a qual o força a ter que optar entre estudar ou trabalhar. Assim, é compreensível que ocorra frustração, uma vez que todos esses motivos escancaram o lugar ocupado pela EJA na política educacional brasileira, a marginalidade.

Da mesma forma que o aluno da EJA sofre com essas circunstâncias, os profissionais que trabalham com essa modalidade também são atingidos, pois o seu trabalho acaba tendo uma importância menor. A luta é árdua e, por isso, qualquer

ação do poder público acaba causando desconfiança nos professores, pois, de acordo com o que o próprio Assessor do Planejamento do Núcleo de EJA destacou (G1):

Não tem ninguém que vai brigar pela EJA, não é?! Ninguém vai fazer panelaço na frente da prefeitura ‘queremos EJA, queremos EJA!’, não tem, não é?! Infelizmente (G1).

A esse respeito, podemos inferir que a ação de envolver os profissionais pouco a pouco facilitou a entrada do Projeto na unidade piloto B. No entanto, o que causou mais incômodo foi o fato de as aulas serem ministradas por dois professores ao mesmo tempo, a dupla docência:

O desafio foi convencer esse Professor de que ele poderia sim, não dividir a sua aula, porque o início foi “estou doando a minha aula para o professor de Informática, estou doando a minha aula para o professor de Gestão”, mas foi convencer esse professor sobre a dupla docência (E3).

[...] existiu uma resistência do trabalho pedagógico, da dupla docência, de alguém ter que entrar na minha sala e de estar mexendo, mas, por outro lado, teoricamente ou no discurso, a gente já tinha quase que todo mundo defendendo isso. Que assim, que precisava mudar (N1).

Conforme já explicitado neste trabalho, os cursos oferecidos, durante o primeiro semestre de implementação do Projeto EJA Profissões (Julho/Dez – 2010), tinham um caráter de qualificação técnica para atender à específica demanda do mercado e, conseqüentemente, valorizava-se muito a certificação. No que tange à participação dos alunos, esta ocorreu mais para se saber qual curso lhes interessava do que especificamente sobre a decisão de se ofertar ou não um curso profissionalizante integrado à educação básica.

O aluno já trabalhador tendia pra área de ferramentaria, por exemplo. Algumas senhoras tendiam pra área de Cuidador de Idosos e os mais jovens, alguns, de Auxiliar de Escritório.

Informática foi contemplada porque é uma maioria. O primeiro que foi contemplado foi a Informática (E3).

Inicialmente, foi feito uma pesquisa com eles, para que escolhessem qual o tipo de qualificação e eles escolheram o Cuidador, não é? Aí... Queriam Elétrica. Aí, é... Cuidador e Elétrica acho que foram assim os dois cursos assim, que mais... e Informática, que eles queriam realmente. Mas, aí, por conta de inúmeras situações operacionais e que realmente você sabe como é... E a ausência de professor, porque o CEPROCAMP acho que não deu conta também dessa demanda, aí acabou vindo realmente só, no primeiro momento da escola piloto, veio o Júlio, professor de Informática e veio a Selma, como RH⁸⁴. Teve outra pessoa que tinha começado, mas aí não deu certo e aí acabou vindo depois a Selma (E6).

Nota-se, com base nas entrevistas, que a mudança na oferta dos cursos profissionalizantes foi aceita pelos educadores da escola B. No entanto, a dupla docência gerou questionamentos e os profissionais ficaram apreensivos, mas isso não chegou ao extremo de algum profissional se negar a trabalhar dessa forma. No momento da implementação, foi dada a oportunidade aos grupos de alunos dos 3º Termos de escolherem o curso, mas a heterogeneidade da turma mostrou-se um aspecto dificultador. Como adequar o curso para pessoas que se encontram em épocas tão diferentes da vida: a adolescência, a juventude, a vida adulta e a terceira idade? E, como atender, consequentemente, os diferentes interesses próprios de cada uma dessas fases?

Essas questões surgiram nas reuniões de acompanhamento do projeto, as quais ocorreram com frequência nesse primeiro momento:

Sim, quase toda semana a Orientadora Pedagógica do CEPROCAMP⁸⁵ estava aqui. Quando solicitado, vinha. Ela fazia reunião com os Professores do CEPROCAMP (E4).

⁸⁴ Quando o professor faz referência ao curso de Recursos Humanos – RH e o diretor ao de Auxiliar de Escritório, ambos estão retratando o mesmo curso, utilizando-se apenas de denominações diferentes.

⁸⁵ O profissional ao qual o Vice-Diretor faz referência é justamente aquele com quem não foi possível realizar a entrevista, porque esteve afastado por motivo de tratamento de saúde.

E, com a chegada do Orientador Pedagógico (E5) da escola, que ocorreu durante o segundo semestre de atividades do EJA Profissões:

Pra mim foi muito complicado porque eu venho do ensino regular (...) minha realidade são os ciclos finais, eu nunca tinha trabalhado com EJA. Pra mim está sendo uma surpresa as situações da EJA e muito mais do EJA Profissões e houve todo um questionamento. Mas aí me passaram todo esse material, minha Diretora. Aí eu fui vendo, tendo todo esse avistamento com toda essa estrutura. Mas isso também não era suficiente. Então, o que eu fiz? Eu pedi ajuda para o Assessor de Planejamento da EJA (G1) e para o Coordenador Pedagógico (N1) e para o Supervisor de Ensino (N2), convidei essa equipe para estar nos nossos TDCs e eles vieram (E5).

Os depoimentos do Orientador Pedagógico (E5) evidenciam o quanto é complicado para o profissional quando se chega em uma escola no momento em que as ações já estão todas em funcionamento. Por isso, a reivindicação da escola em solicitar mais um orientador pedagógico foi feita antes mesmo que o EJA Profissões iniciasse na unidade. No entanto, a direção da escola só foi atendida em março de 2011, quando foram efetivados mais profissionais que estavam aprovados no concurso público realizado em 2008.

Outro aspecto importante refere-se à formação desse profissional. O Orientador Pedagógico, embora formado em Letras e Pedagogia, em sua vida profissional nunca chegou a ser Professor de EJA, uma vez que sua experiência docente é apenas com os anos finais do ensino regular. A EJA é algo desconhecido, o que exige dele mais tempo para entender que universo é esse de que, a partir de agora, ele também terá que dar conta. Cabe aí uma atenção da equipe dos NAEDS acerca da formação dos profissionais que trabalham com a modalidade EJA, uma vez que nem todas as escolas possuem turmas dessa modalidade, ficando o assessoramento muito mais voltado para o ensino regular do que para a modalidade em questão.

A condição de piloto caracteriza-se pelo fato de as ações serem planejadas, implementadas e, somente após uma avaliação e ajustes, expandidas. Quanto a isso, os educadores dessa unidade compreendem essa característica e se mostram empenhados em fazer com que essa iniciativa seja exitosa.

Uma das sugestões que nós fizemos foi, por exemplo, o Professor⁸⁶, ele chega aqui e vai ter aula de geografia, cinco aulas. Então, a Gestão seria cinco. Então, a solicitação que nós tínhamos naquele momento é que nós tínhamos dois terceiros termos, certo?! Então, pra não ficar cansativo, o Professor daria as duas primeiras aulas em um dia e as outras três, no outro dia, certo?! Duas aqui e três aqui. Só que aí ficava: 'ah!', mas aí vai quebrar o bloco, aí não caracteriza que é modular, não deixou!' (E4).

Olha, as alterações assim, vamos dizer assim, elas foram pontuais, mas não como assim, vamos dizer assim com o objetivo de atender a uma realidade da escola. Elas foram... visavam mais um atendimento a estrutura organizacional, ou por conta de uma ausência de professores, como eu falei, da demanda do CEPROCAMP (E6).

Em ambos os depoimentos, nota-se que as dificuldades de ordem técnica que foram surgindo tiveram mais relevância do que aquelas que afetam diretamente o trabalho dos professores em sala de aula, no sentido de viabilizar o fazer pedagógico ao ouvir as sugestões dos Professores. Segundo o Coordenador Pedagógico dessa unidade piloto, essa discussão está diretamente ligada à questão da implementação muito próxima do sistema Semimodular, o qual não foi sistematicamente avaliado. Embora este não tenha sido pensado em virtude da implementação de uma futura política pública de qualificação e sim em tornar o curso mais flexível de forma a atender as necessidades dos alunos da EJA, tanto o Semimodular como o EJA Profissões estão inevitavelmente imbricados. As políticas educacionais que vão sendo implementadas ao longo da história de um país, sejam elas em âmbito federal,

⁸⁶ O Vice-Diretor refere-se ao professor da área técnica. Com a dupla docência, as cinco horas aulas semanais do componente de qualificação profissional são dadas durante as aulas dos outros componentes curriculares do núcleo comum.

estadual ou municipal, interferem significativamente na trajetória de vida dos sujeitos que são afetados por elas.

Comum tem sido a mobilização para a implementação de políticas com o intuito de se resolver um dado problema educacional, mas o que não se pode perder de vista é que as políticas do passado também têm a sua importância e devem ser consideradas no momento da implementação de uma nova política pública no contexto escolar. As escolhas que se fazem no âmbito da Secretaria nem sempre estão de acordo ou cabem na realidade em que são postas dentro da escola. Portanto, a solicitação feita pela escola piloto A com relação à alteração no formato dos blocos de aulas do Semimodular deve ser considerada com vistas não somente a solucionar o problema sinalizado pelos educadores dessa unidade, mas também como uma possibilidade de iniciar um processo de avaliação do funcionamento dessa política nas tantas outras escolas que fazem parte da rede municipal de ensino de Campinas.

Outro fator relevante refere-se à dependência do Projeto com relação ao CEPROCAMP, o qual, por ser um Centro de Formação Profissional, tem interesses na certificação dos alunos da EJA.

Eu acho que é uma questão que a prefeitura vai ter que lidar, uma questão séria, muito séria. Como é que lida com essa questão do profissional lá do CEPROCAMP? Como é que lida com essa questão do diploma⁸⁷? Vai ter diploma ou não vai? Como é que a prefeitura vai incluir essa questão do currículo da EJA para que não fique essa coisa? (E6).

O depoimento do Professor (E6) desnuda a concepção de educação integral que está sendo debatida em virtude da implementação do Projeto. A mudança que ocorreu no formato dos cursos, mesmo que tenha sido pensada de modo a minimizar o problema da falta de professores, resultou na discussão sobre o conteúdo dos cursos e, principalmente, sobre a sua utilidade para o aluno da EJA. Ao complementar sua fala, o educador declara:

⁸⁷ A certificação dos cursos é de responsabilidade do CEPROCAMP.

É um momento em que se encontra nessa questão da dupla docência, agora o ideal é que você tivesse de fato um Professor aí que abarcasse a questão do RH, que ele fosse uma pessoa que soubesse informática, para usar a informática como instrumento de apoio e de possibilidade de acesso e tudo mais, mas trabalhando a questão do RH de uma forma um pouco mais ampla (E6).

Ao prosseguir, esse educador (E6) sinaliza que a disciplina de qualificação passe a fazer parte da matriz curricular dos cursos de EJA na Rede, desvinculando o Projeto de outra instituição, seja esta o CEPROCAMP ou não. No entanto, essa alternativa traz outras questões para o debate: Como certificar o aluno? É importante ou não essa certificação? E a jornada semanal das disciplinas do currículo comum, será diminuída?

E, com relação à oferta de um curso de Gestão para os educandos da EJA, o Coordenador Pedagógico (N1) da Rede esclarece a sua função e, como o Professor, questiona até que ponto a parceria com o CEPROCAMP tem sido positiva:

A proposta é essa, dar uma noção geral de como funciona a empresa, de como funciona o processo de gestão mesmo, de pensar nas pessoas, nas relações. Agora, acho que a gente poderia dar conta de fazer isso nas próprias disciplinas, nos próprios conteúdos que temos já no Fundamental, pensando na EJA, pensando no Mundo do Trabalho. Não precisaria vir alguém pra dar aula de Gestão. Mas, por um lado, não conseguimos escapar de uma certificação, por conta do CEPROCAMP ter todo o interesse aí de certificar (N1).

Outra questão que ficou muito evidente durante as entrevistas era a falta de tempo para o planejamento das atividades, mais especificamente, das aulas em dupla docência. Diante dessa problemática, a escola buscou formas de fazer com que os profissionais tivessem esse tempo para planejar o trabalho.

Olha, é assim, nesses horários nossos, a gente não conta com, no caso, o Professor do CEPROCAMP, porque normalmente essas

pequenas⁸⁸: que têm um outro tipo de situação e atuação ou que estão aí tão divididos entre outras escolas, três, quatro escolas (E6).

Ou seja, os Professores do CEPROCAMP são pessoas que, na maioria das vezes, têm disponibilidade de tempo reduzida, pois trabalham em outras atividades que não a docente ou cumprem jornada em diferentes escolas. Esse é um fator que dificulta demais o planejamento, pois nem sempre é possível contar com a sua participação nas reuniões semanais:

No TDC, a gente também disponibilizava uma hora para os informes e outra hora para eles sentarem, uma semana com um, outra semana com outro, porque o professor de informática estava aqui todos os dias. Era muito mais fácil. (...) Agora está ficando legal também, tem um professor de Gestão, que também é muito bom e, estando aqui todos os dias, o que não acontecia, então eu acho que vai integrar um pouco, vai ficar melhor (E4).

Diante dessa dificuldade, a escola procurou viabilizar esses espaços, demonstrando interesse em fazer com que as aulas ocorressem em dupla docência. No entanto, o planejamento acaba atrapalhando as aulas dos Professores propedêuticos, uma vez que eles têm que deixar a sala enquanto outro professor a assume ou, então, na ausência de um adjunto que lhes substitua, têm que planejar ao mesmo tempo em que estão em sala de aula.

Nesse segundo semestre, com essa nova proposta dos 15 dias ininterruptos, a gente está conseguindo articular com os professores, sentar, planejar. Não com tempo muito direcionado, mas assim, na própria sala de aula (E5).

O que era inevitável e necessário para que a coisa funcionasse era o planejamento (...) e muitas vezes o TDC passava a ser insuficiente. Então, o que acontecia? O Professor solicitava um

⁸⁸ A forma como esse profissional faz referência aos professores do CEPROCAMP, no diminutivo, não é para caracterizá-los quanto à capacidade que eles têm de realizar o trabalho e muito menos para infantilizá-los. Constatou-se, no decorrer da entrevista, que fazer referência às pessoas dessa forma tornou-se um hábito desse profissional. Ele trata a todos de “pequenas”.

tempo maior, aí nós pegávamos, por exemplo, duas aulas e o Professor adjunto assumia a sala e falava: “olha, agora o Professor assumiu a sala e você vai ter essas duas aulas pra preparar a sua aula junto com o Professor de Gestão ou junto com o professor de Informática” (E3).

Durante as entrevistas, foi possível compreender que o CEPROCAMP dá prioridade aos cursos que ocorrem nas suas unidades. Primeiro, são atribuídas as turmas dos cursos que acontecem no CEPROCAMP e, depois, é feita a atribuição das que estão descentralizadas nas EMEFS. Desse modo, a rotatividade dos professores da área técnica nas escolas afeta o acompanhamento e avaliação do Projeto, além de dificultar o estabelecimento de vínculo tanto com os alunos como com os próprios colegas de trabalho, conforme atesta o Diretor da unidade (E3):

Então, ele não saiu, mas nas atribuições novas, não deu continuidade ao trabalho dele. Eu não sei se... provavelmente ele teve as aulas atribuídas em outra unidade escolar (E3).

No que tange ao desenvolvimento do currículo integrado, percebe-se que essa ação do Projeto carece ainda de muito debate, formação tanto dos professores como da própria equipe gestora e, também, do interesse por parte do Professor em querer promover uma mudança na sua prática pedagógica, buscando inclusive compartilhá-la com seus pares.

Acho que não, pelo menos as experiências que eu vi, não percebi o integrado acontecer, apesar de que eu acho que a gente tem pouca referência do que é integrado (N1).

Apesar desse tempo de planejamento que a escola teve, que nós fornecemos horários a parte para os professores e tudo, planejar foi fácil. Mas, transformar o planejamento em ação na sala de aula, de fazer o Professor de Matemática, por exemplo, trabalhar de fato o Mundo do Trabalho, nós percebemos como a coisa é bastante estanque, assim... na hora do trabalho com o aluno. Que por mais que o Professor falasse, ficava aquela coisa de

matemática, muito conteúdo programático de matemática, sabe? (E4).

Os profissionais relatam a dificuldade em fazer com que a integração das áreas distintas saia do papel e se efetive em sala de aula. Nota-se, nessa escola, um empenho em tentar construir o currículo de forma integrada, o qual não se trata apenas de qualificar o educando por meio das disciplinas técnicas, instrumentalizando-o, mas ousar. Essa ousadia impõe aos professores que estes ultrapassem a visão de currículo como algo estático, resumido na aproximação do conteúdo programático das disciplinas do núcleo comum à especificidade no atendimento ao aluno trabalhador. Estamos aqui falando do aluno trabalhador que não é escolarizado e, nesse sentido, sujeito portador do direito à educação que historicamente lhe foi negado. Trata-se da tensão entre a oferta de uma educação que humanize ou escravize o trabalhador.

Quando tinha aula de informática, funcionava. Quando tinha aula de Gestão, funcionava. Mas quando era no dia-a-dia, na aula de matemática, de Português e de geografia, aí ficava aquela coisa quadrada. O Professor que entrava pra dar aula de geografia, o Professor que entrava pra dar aula de matemática... (E4).

Logo no primeiro semestre de implementação do Projeto, o Assessor de Planejamento (G1) e o Supervisor Educacional (N2) perceberam que, para dar continuidade à discussão sobre o desenvolvimento de um currículo integrado, havia a necessidade de formar os professores para fomentar os debates que já estavam ocorrendo, mesmo que de forma tímida, tanto no GF de EJA como no interior das escolas. Nessas ocasiões, pensava-se muito a respeito da intencionalidade da educação profissional integrada à educação básica, com o objetivo de refletir sobre como distanciá-la da visão mercantilista, do formar para o trabalho.

No que tange à concepção da relação educação e trabalho desenvolvida no curso de extensão - Formação de Professores: O mundo do trabalho e o currículo integrado na formação de trabalhadores jovens e adultos -, segundo o orientador pedagógico (E5):

Não pode ser esse tipo de educação que prepara mão de obra, que alimenta o sistema capitalista. Mas há toda uma teoria muito bem embasada de que a educação, ela não pode servir ao sistema capitalista que quer trabalhadores preparados pra alimentar as indústrias, e a riqueza, e a acumulação etc. Então, tem essa preocupação (E5).

Embora o curso no CESIT tenha sido pensado como uma alternativa para situar o professor “no contexto da economia brasileira, mundial, no sentido da macro e da micro economia” e se constituiu como uma experiência “interessantíssima”, como o próprio Orientador Pedagógico (E5) o define, os depoimentos desse profissional evidenciam o quanto é imprescindível oferecer formação para os educadores para que eles possam vir a se libertar da condição de oprimidos na qual se encontram. Desse modo, podemos inferir que o fato de estarem todos, educadores e educandos, mergulhados no universo capitalista, faz com que o Professor tenha dificuldade de trabalhar o eixo mundo do trabalho na concepção emancipatória de educação:

É, querendo ou não a gente está inserido numa sociedade e querendo ou não o aluno vai ter que trabalhar, então a gente vai preparar o aluno pra um mercado de trabalho competitivo, não é?! (...) A sociedade pede por isso e a gente é alimentado e realimentado o tempo todo com essa ideia. (...) No fim das contas a gente é mais uma peça dessa engrenagem, não tem como agir contra (E5).

O “não ter como agir contra” é um sentimento que pode ser combatido na medida em que se propõe a construir uma nova realidade. Sobre esse aspecto, para o Professor (E6), o que falta é transformar a formação em ação dentro da sala de aula, é

levar os professores a perceberem que a mudança é possível e que esta depende do comprometimento político de todos os que estão envolvidos no processo.

Agora eu acho que falta, verdadeiramente, de forma muito séria, os profissionais da EJA sentarem e trabalhar toda a fundamentação teórica. Então, a gente sabe que é trabalho, mas de que forma? Em que aspecto? Voltado para o trabalho também era o Fordismo. Então, o que é que a gente pensa? O que é que a gente vai ensinar dentro da escola para que não fique maçante e que contemple essa filosofia nesse mundo atual que a gente está? Então a gente tem que ler (...) Dá trabalho, mas aquilo que é construído coletivamente não tem como questionar (E6).

Mas, na ótica do Supervisor Educacional (N2), a forma como o Projeto foi sendo delineado refere-se a uma conquista, uma vez que este só não se transformou basicamente numa fábrica de certificados porque o Assistente de Planejamento (G1), apoiado pelo grupo de professores que atuam no GF, teve abertura para debater com os gestores que estavam à frente da Secretaria de Educação o que estava sendo discutido e pensado sobre a qualificação no âmbito do grupo e, conseqüentemente, das escolas.

Hoje, a formação geral do aluno, a discussão do currículo integrado pra nós é muito séria, muito mais importante da gente buscar, além da qualificação profissional. Em dois mil e dez, pra você ter uma ideia, a gente imaginava um programa⁸⁹ onde o aluno pudesse fazer um curso de qualificação profissional a cada seis meses. Que ele iria sair com um certificado a cada seis meses, seria uma fabriquinha de certificados (G1).

Mas, a gente foi peitando isso, a gente foi levando a proposta para a Secretaria e o que eu achei legal foi que assim, a CEB sempre esteve muito aberta pra receber essas propostas. Que também não foi assim, um projeto da CEB e que a gente encampou. É mais um movimento ao contrário, a CEB foi encampando um projeto que a gente foi pensando nele (N2).

⁸⁹ O entrevistado refere-se ao Projeto como programa, mas naquele momento tratava-se, ainda, de um projeto piloto em fase de implementação.

No entanto, com a crise que se instaurou no governo municipal em Junho de 2011, a mudança do Secretariado e a rotatividade de pessoas que assumiram essa posição, a estrutura que até então havia sido conquistada foi paulatinamente desmontada.

Enfim, dois mil e dez, dois mil e onze, as coisas fluíram bem, porém, em dois mil e doze, não sei se pelo momento político que Campinas passou, está passando... são cinco Secretários em três anos. O próprio curso do CESIT que era de vital importância, ainda não saiu, já era pra estar no segundo semestre e ele ainda não saiu. A escola A, que foi uma escola piloto, não recebe mais professor de informática. Então, toda aquela construção, eu não posso dizer que ela foi desconstruída, mas ela está totalmente abalada. O eixo, o que dava bastante gás para o projeto, que é justamente as aulas de informática, esse casamento, essa interdisciplinaridade deixaram de existir (E3).

Nesse momento, o projeto estava acontecendo em duas das três escolas piloto e dependia da contratação de professores por parte do CEPROCAMP para ser expandido para mais unidades, passando a atender treze escolas. A escola piloto B alertava sobre a incipiência do projeto e os riscos diante de uma expansão precipitada. Silva e Pastorelli (2011), em trabalho apresentado no VIII Simpósio do Laboratório de Gestão Educacional da UNICAMP, comentam:

Certamente a SME iniciou a construção de uma política pública educacional no Município, entretanto é preciso que haja investimento e acompanhamento contínuo no processo vivido pelas escolas piloto de ‘EJA Profissões’ para que ganhe um formato adequado e funcional antes de qualquer possibilidade de se estender o formato às demais unidades de ensino que ainda não têm. E, ainda haja uma estrutura, cuja funcionalidade seja possível para atender a demanda, deve-se repensar a ideia de eliminação do formato da EJA regular, pois ela atende a um público específico, dentro da diversidade de sujeitos existentes nessa modalidade. Outro ponto de suma importante (sic) a se considerar é a perspectiva que o curso profissionalizante assumirá com a proposta de currículo integrado entre saber geral e qualificação, ou seja, será um curso voltado para

o mundo do trabalho ou para o mercado de trabalho? (SILVA; PASTORELLI, 2011).⁹⁰

No entanto, a opção da SME/CEPROCAMP foi a de expandir o Projeto em 2011 para treze escolas e, no início de 2012, para todas as escolas que têm EJA, totalizando 27 unidades escolares. Mas a equipe do Núcleo de EJA da CEB permanece com dois profissionais e nenhuma alteração foi feita na distribuição dos blocos de escolas dos NAEDS, sendo que alguns sofrem com déficit de profissionais, para que os Supervisores Educacionais e os Coordenadores Pedagógicos pudessem acompanhar mais de perto o desenvolvimento do Projeto nas escolas. Como resultado:

Esse ano eu achei bastante vago, eu não sei se é porque já está funcionando, então, deixa funcionando e vamos tomar conta de outro lugar, eu não sei se foi isso, mas ficou bastante distante a CEB, o CEPROCAMP, da gente aqui. Esse ano eu não me lembro de nenhum Coordenador do CEPROCAMP ter vindo aqui conversar com a gente (E4).

Nos depoimentos do Vice-Diretor (E4), fica claro o sentimento de abandono que tomou conta da escola. Mas, segundo o Diretor (E3), os professores:

Estão construindo um documento inclusive pedindo que a Rede retome porque, não que queremos um privilégio maior do que as outras escolas, mas por se tratar de um polo piloto, ele deveria ter uma atenção maior (E3).

O Vice-Diretor (E4), profissional que trabalha efetivamente com a EJA, mostra-se indignado com essa situação e, por isso, questiona o motivo que tenha levado a SME/CEPROCAMP, mesmo com toda a indicação feita por eles, como piloto, de ter cautela no que tange à expansão do Projeto, a implementá-lo em todas as unidades, uma vez que não há estrutura para que isso ocorra:

⁹⁰ Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/lage/eventos.html> Acesso em: 20/02/2013.

Ah! Não tenho dúvida. Eles davam mais atenção para as escolas piloto, porque só tinham as escolas piloto. De repente virou, transformou várias outras escolas, e eu, particularmente, acho que isso é mais politicagem do que qualquer outra coisa. Embora eu tenha participado e tenha visto todo o esforço do Assessor de Planejamento do Núcleo de EJA pra que isso acontecesse(...). Porque a ideia é muito boa, a ideia é muito bonita, eu acho. Só que sem suporte, não é? O nosso suporte é o Assessor de Planejamento do Núcleo de EJA (E4).

Para o diretor (E3), o mais prejudicado é o aluno, e isso não é levado em consideração pela administração pública municipal, legitimando-se o caráter marginal atribuído à EJA.

É uma pena porque o aluno diretamente é atingido e isso também coloca a educação não como prioridade. Infelizmente, acaba caracterizando essa falta mesmo de prioridade. Não por parte dos idealizadores, porque o Assessor de Planejamento do Núcleo de EJA abraçou bastante a causa, que pensou, que repensou, que deu a cara pra bater em muitos momentos e é uma pena. Sendo otimista (...) que as pessoas que assumam esse governo tenham vontade política, então vamos imaginar, otimistamente, todos esses aspectos, ainda assim, eu imagino que levaria mais um ano para as coisas tomarem corpo novamente. Pra reconstruir, é mais difícil que construir (E3).

Quanto ao futuro da modalidade, embora toda problemática que envolve o Projeto no momento crítico pelo qual a Prefeitura Municipal de Ensino está passando, tanto o Diretor (E3) como outros profissionais entrevistados não concordam e não querem que esse Projeto seja abortado, mas que sejam retomadas as ações no sentido de reestruturá-las, com o objetivo de dar continuidade ao processo de implementação, uma vez que, para eles, embora esteja em todas as escolas, o EJA Profissões permanece como Projeto e, principalmente, como uma possibilidade na conquista de uma educação que venha a agregar na vida do aluno da EJA, melhorando sua qualidade de vida e dando a ele condições de exercer sua cidadania de forma digna.

O sonho está aí, acho que não dá nem pra colocar no passado, era um projeto, é um projeto ambicioso e que está sendo embrionado aí. (...) Muito inicial, tanto é que o assistente de planejamento (G1), ‘olha, nós vamos estender pra toda a rede’, assim, eu não fui muito compreendida, não na época, eu falei ‘poxa vida, como vai estender para toda uma rede, uma coisa que não deu nem faísca pra provocar a coisa embrionária? Se no projeto das três escolas piloto a gente sofreu com uma falta de estrutura, falta de professor, então (...) eu penso assim: se você vai estender para uma rede toda, minimamente, essa extensão, ela tem que levar alguma coisa já estruturada para ser preenchida de acordo com a realidade de cada escola (E6).

Na opinião do Supervisor Educacional (N2), além da questão da infraestrutura, que prejudica de forma considerável o desenvolvimento do Projeto, outras questões como a falta de tempo para planejar as aulas em dupla docência, a falta de Professor e, além disso, para que os profissionais do NAED tenham condições de atender as demandas da modalidade EJA, o imprescindível é tomá-la como modalidade de ensino, a qual possui especificidades que a diferencia do ensino regular e, por isso, deve contar com equipe de professores e gestores que sejam exclusivos da modalidade.

Eu acho que pra resolver, não é resolver tudo isso, mas pra se alavancar tudo isso, a gente precisaria criar uma organização específica pra Educação de Jovens e Adultos na Rede. Uma organização técnica, legal, com Professores específicos de EJA (...) Eu hoje acho que a gente tinha que ter concurso específico para Professor da EJA, nós tínhamos que ter uma carga horária específica pra EJA, diferenciada, os espaços de formação tinham que ser diferenciados, entende? (N2).

O universo ao qual nos referimos nesse trabalho é uma Rede Municipal de Ensino que, em 2012, registrou 52.171 matrículas, das quais 20.888⁹¹ das matrículas correspondem ao ensino fundamental. Mas isso ainda é muito pouco perto da lacuna que se tem no atendimento ao público da EJA, uma vez que, desse montante, apenas 3.470 matrículas pertencem a essa modalidade. Sobre esse aspecto, ao tomar como

⁹¹ Fonte: Sistema Integre/CEB, referente maio/2012.

base a amostra do Censo Demográfico da cidade de Campinas, referente à Educação, realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a qual aponta que, dos 949.924⁹² habitantes com 10 anos ou mais de idade, 354.507 são sem instrução ou ensino fundamental incompleto, percebe-se que o déficit de atendimento à população jovem e adulta não escolarizada é assustadoramente alto.

O posicionamento do Supervisor Educacional (N2) vislumbra um tratamento para a modalidade que a distancie definitivamente do ensino regular, ou seja, que respeite a especificidade do seu público, buscando atender à sua expectativa em relação à escola. Por um lado, há anos estamos convivendo com a diminuição do número de alunos em salas de aula da EJA, e essa não é uma realidade única do município e sim de todo o país. Mas, por outro lado, a estrutura da SME (as suas escolas, as iniciativas de formação continuada do seu professorado, os momentos de assessoramento dos seus profissionais, as avaliações internas, os projetos, entre outros) continua atendendo prioritariamente as necessidades do ensino fundamental regular.

Quanto à indisposição com a EJA, não se trata de um problema particular do município. Historicamente, essa modalidade sempre foi tratada como uma educação secundária e, por isso, talvez, seja tão difícil tratar da EJA, falar da EJA, pensar na EJA e buscar responsabilizar-se por ela. Afinal, não há quem a reivindique na porta da prefeitura. Cuidar da EJA é trabalhoso, as turmas não estão prontas, é preciso pensar em maneiras de atrair e manter a demanda na escola e, além disso, as turmas dessa modalidade estão cada vez mais heterogêneas, cobrando mais do fazer pedagógico.

O EJA Profissões, nas condições em que ele foi constituído, só poderá vir a agregar, servindo de mecanismo de enfrentamento dessa realidade, caso seja dada a ele a mesma importância que é dada a tantas outras iniciativas na Rede Municipal de Ensino do município. Para isso, será necessário envolver a escola toda em um

⁹² Em 2010, a população de Campinas era de 1.080.133 habitantes.

universo coletivo, o qual não pode se restringir aos professores, gestores e funcionários que trabalham com a EJA.

O contraditório é que, ao mesmo tempo em que se tem falado muito na questão da qualidade da educação ofertada nas escolas municipais de Campinas e do significado desta na trajetória de vida das crianças e adolescentes atendidos pelo ensino regular, convive-se com um número alarmante no município de pessoas adultas não escolarizadas. A educação só poderá ser efetivamente significativa para o público que ela prioriza e, conseqüentemente, de qualidade quando essas crianças e adolescentes fizerem parte de comunidades em que seja anormal que um adulto não tenha frequentado a escola ou dela tenha evadido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, a política de qualificação profissional dos jovens e adultos não é novidade. Mas, historicamente, ela sempre esteve ligada a uma vertente que objetiva atender as necessidades mercadológicas, tecnológicas e ocupacionais do país. Atualmente, o que temos de novo é justamente a articulação entre a Educação Profissional e a Educação Básica por meio da oferta de cursos de qualificação profissional integrados à modalidade Educação de Jovens e Adultos no nível fundamental.

Entender a educação como direito do cidadão e dever do Estado e, além disso, como um processo permanente, o qual não cessa quando o sujeito conclui as etapas da escolaridade formal, favorece a formação para o trabalho no sentido de tomá-la como uma das facetas de constituição do sujeito como ser social, mas não a única. Nessa perspectiva ampla de Educação de Jovens e Adultos, a formação profissional é voltada para a conquista da emancipação do sujeito, tornando-o um ser autônomo e capaz de intervir no mundo em que vive, transformando-o.

A cada período de crise do sistema capitalista, o capital busca novos meios de retomar seu ciclo de reprodução, resultando em alterações tanto na administração do trabalho industrial como na gestão pública do Estado. Evidencia-se na história o movimento de substituição do modelo taylorista de produção pelo toyotismo, o qual se destaca pela flexibilização e desregulamentação das formas produtivas. No lugar de intenso treinamento do operário, deste passam a exigir características intelectuais e atitudinais de caráter subjetivo. Paralelamente a esse processo, ocorre a reforma do Estado, o qual sofre forte influência da política neoliberal, causando a privatização de muitas empresas estatais e a diminuição da ação do Estado tanto na economia como nos serviços sociais básicos prestados à sociedade.

Nesse contexto, organismos multilaterais como Banco Mundial, Fundo

Monetário Internacional (FMI) e Organização Internacional do Trabalho (OIT) passam a enfatizar o papel da educação nesse novo cenário. Assim, a teoria do capital humano, que até então havia servido de justificativa para os diferentes índices de crescimento econômico entre os países, serve agora como explicação para as diferenças socioeconômicas entre os indivíduos, incentivando a competição entre eles.

É no contexto de influência que se iniciam as políticas, constroem-se os discursos e que grupos de interesses disputam para influenciar a definição das funções da educação na sociedade (MAINARDES, 2006a, p.51). Nessa linha de raciocínio, inculca-se no sujeito que ele deve investir no desenvolvimento do seu capital humano, qualificando-se para o trabalho, para que possa conquistar um emprego ou, então, alcançar cargos mais elevados. O sucesso na vida profissional, independente de outras questões, as quais são ocultadas, passa a ser de responsabilidade do sujeito.

Quanto ao Brasil, é no início da década de 1990 que a política neoliberal começa a ganhar terreno, a qual se intensifica ao longo de toda a década a partir de ações como a flexibilização da economia, a reforma do Estado e o desmonte da legislação federal. No plano educacional, o poder público dá prioridade à educação das crianças e dos adolescentes, atendendo às orientações dos organismos multilaterais como, por exemplo, o Banco Mundial. Dessa forma, a EJA acaba ficando à margem de todo o investimento feito em educação durante esse período.

Com relação à Educação Profissional, esta passa a ter a função de formar os jovens e adultos para atender ao mercado de trabalho, distanciando-se definitivamente da oferta do Ensino Médio propedêutico, o qual tem como proposta o aprimoramento dos alunos como pessoa humana, preocupando-se com a formação ética e o desenvolvimento da sua autonomia intelectual e do seu pensamento crítico. Desse modo, durante a década de 1990, podemos afirmar que a EJA foi relegada a uma educação de segunda categoria, tendo em vista a sua dependência da solidariedade e do envolvimento da sociedade civil ou a sua oferta voltada praticamente para o

treinamento do seu público alvo para abastecer o mercado ocupacional, inclusive, servindo também de contenção da demanda em potencial para o ensino superior.

Nos anos 2000, são retomadas algumas questões importantes para a reconquista de espaço da EJA no cenário educacional brasileiro, dentre elas estão a inclusão da modalidade na partilha do recurso arrecadado pelo FUNDEB e a publicação do Decreto nº 5154/2004, o qual revoga o Decreto nº 2.208/97, retomando a discussão sobre a educação profissional dos jovens e adultos da EJA. Mainardes (2006, p. 52), com base nos trabalhos de Ball, afirma que os textos políticos representam a política. Com essa alteração na legislação, o governo federal busca atender à reivindicação dos grupos militantes da modalidade EJA, representados pelos movimentos sociais e pela comunidade acadêmica.

Essa alteração na legislação educacional brasileira retoma o debate sobre a importância de se escolarizar os trabalhadores, trazendo-os de volta à escola. Outra questão que emerge com esse debate é justamente a necessidade de se reconfigurar os currículos para que eles venham atender às especificidades do aluno trabalhador, fazendo-lhe sentido.

Sobre esse aspecto, publica-se, em junho de 2005, o Decreto N° 5.478, o qual institucionaliza o PROEJA. Esse Programa vem ao encontro do desejo dos grupos supracitados em ofertar aos jovens e adultos atendidos pela EJA uma educação profissionalizante, mas bem diferente daquela ofertada pelo governo da década de 1990, buscando, dessa forma, atender à uma perspectiva emancipatória. O objetivo que se quer atingir é o de levar o trabalhador a aprender para a vida e não só para o trabalho.

Após muito debate e consulta aos intelectuais do campo da EJA, em julho de 2006, o Decreto supracitado é revogado pelo de N° 5.840, o qual amplia o campo de atuação do PROEJA, permitindo que as instituições estaduais e municipais de ensino fundamental também passassem a ofertá-lo.

O discurso da qualificação profissional do público da EJA possui dois significados divergentes. Um deles, o de caráter conservador, atende aos interesses da

política neoliberal, visando a formar os jovens e adultos das classes menos favorecidas para abastecer o mercado de trabalho de mão de obra barata. O outro, base do Proeja, incorpora à EP valores ético-políticos e histórico-científicos que caracterizam a práxis humana.

Atualmente, programas com diferentes concepções educativas disputam espaço no governo federal. Com relação ao Proeja-FIC, o fato de as aulas das disciplinas técnicas serem de responsabilidade dos IFs prejudicou a efetivação do convênio entre o município de Campinas e o governo federal, uma vez que a unidade do IF deste município encontra-se em construção.

Como essa experiência não se concretiza e o município precisava de uma alternativa para negar outro Programa do governo federal, o PROJOVEM, tendo em vista o comprometimento orçamentário da prefeitura em caso de evasão dos alunos, a equipe do Núcleo de EJA da Coordenadoria de Educação Básica da SME apresenta como proposta a implementação de um Projeto de iniciativa própria da Rede, em parceria com o CEPROCAMP, escola de EP mantida pela FUMEC, instituição esta vinculada à Rede Municipal de Ensino de Campinas.

O Projeto EJA Profissões é implementado em julho de 2010 no contexto da prática, ou seja, nas escolas municipais que atendem ao público da EJA, a partir da indicação feita pelo poder executivo sobre a necessidade de se ofertar cursos de qualificação profissional para a população jovem e adulta. Essa determinação não se trata de uma política de interesse local, uma vez que as fontes documentais e bibliográficas evidenciam que se trata de uma política mundialmente articulada.

Mainardes (2006a, p. 53) aponta que tanto os professores como os demais profissionais que atuam no contexto da prática, ou seja, na escola, exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais. Para o autor, a compreensão que eles têm de mundo, construída ao longo da sua trajetória de vida, produz consequências no processo de implementação das políticas. Quando é comunicado aos educadores que trabalham no âmbito da Secretaria e no âmbito dos NAEDs o interesse da SME em ofertar cursos de qualificação por meio da criação e

implementação de um Projeto próprio da Rede em parceria com o CEPROCAMP e, sem vínculo com o governo federal, os educadores compreendem que há necessidade de se buscar alternativas, uma vez que as turmas dessa modalidade têm sofrido com a diminuição do número de alunos em sala de aula, embora o município registre um número alarmante de pessoas que não tenham concluído o ensino fundamental.

Nota-se que há um consenso, mas não podemos deixar de considerar que essa decisão foi tomada no âmbito da Secretaria e, quando comunicada aos professores por meio do GF de EJA, já havia sido decidida a implementação do Projeto, intitulado EJA Profissões. No que tange à decisão a favor da implementação da política de qualificação dos jovens e adultos dos cursos da modalidade supracitada, esta foi tomada antes que os professores fossem ouvidos e pudessem sobre ela opinar.

No entanto, desde a década de 1990, já vinha sendo discutida primeiramente no Grupo de Trabalho de EJA e, depois, no GF de EJA a necessidade de reformular os currículos da Educação de Jovens e Adultos, que naquela época tratava de ensino supletivo de 1º grau, atendendo à legislação vigente.

No ano de 1996, desenvolve-se um trabalho de formação junto aos professores dos cursos de EJA, o qual contou com o assessoramento de especialistas da gestão Luíza Erundina (1989-1991) à frente do governo municipal da cidade de São Paulo. Essas informações constam no texto das Diretrizes Curriculares do Município de Campinas, no qual afirma-se que, entre 2001 e 2002, a Coordenadoria do Ensino Fundamental e Supletivo da SME cria o GT de EJA, o qual é incumbido de investigar os projetos e práticas pedagógicas das escolas, além de verificar as demandas acerca da modalidade EJA junto ao coletivo de professores dessa modalidade (CAMPINAS, 2010, p. 128-129).

Em 2006, institui-se o Grupo de Formação da Educação de Jovens e Adultos, o GF de EJA, o qual objetivava “problematizar assuntos relacionados à Interdisciplinaridade e Avaliação, o quê e como trabalhar em sala de aula, metodologias e usos de materiais didáticos”. A partir de 2008, os trabalhos do GF de EJA são direcionados para o aprofundamento das discussões acerca da concepção de

currículo e interdisciplinaridade (CAMPINAS, 2010, p. 130).

Outro aspecto importante trata do fato de estar presente no texto das Diretrizes um breve relato sobre a implementação do Semimodular, o qual institui a “organização curricular flexibilizada”. De acordo com o texto consultado, essa estrutura alterou de modo significativo o funcionamento dos cursos da modalidade EJA, o qual se destaca pelo agrupamento das disciplinas em módulos, permitindo uma flexibilização da trajetória dos alunos (CAMPINAS, 2010, p. 131). No entanto, alguns dos sujeitos entrevistados para a conclusão desse estudo e também autores do trabalho apresentado no Simpósio na Faculdade da UNICAMP, no ano de 2011, argumentam que os educadores reivindicam avaliação sistematizada desse modelo, uma vez que, embora ele permita que o aluno curse disciplinas do termo subsequente, devido ao número restrito de uma turma de cada termo na maioria das escolas, essa vantagem não se concretiza.

Por outro lado, alguns educadores dizem que não seria interessante o retorno ao modelo anterior, pois os alunos gostam das aulas com tempo maior de duração, principalmente os adultos, mas gostariam de poder avaliar a possibilidade de subdividirem as cinco aulas corridas em dois blocos, sendo um de duas horas aulas e outro de três. Essa indicação foi feita pela escola piloto B, mas ela foi informada de que não é possível ser feito dessa forma, tendo em vista a impossibilidade da quebra do bloco de aulas.

O referido documento também menciona a reunião que foi organizada no início do ano letivo de 2010, mas o anúncio da proposta de implementação do Projeto EJA Profissões não é mencionado no texto. Por outro lado, é enfatizada a importância da representatividade das escolas que têm EJA no GF por meio da figura de pelo menos um educador de cada unidade. No que tange à proposta pedagógica apresentada no documento, esta estrutura-se a partir do eixo central o Mundo do Trabalho. Este, por sua vez, aparece como um dos objetivos específicos da EJA no Capítulo III do Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Campinas, publicado em dezembro de 2010, que versa sobre a

modalidade citada. A legislação municipal, nesse período, começa a fazer essa aproximação entre as modalidades EJA e EP.

De acordo com o que foi explicitado durante as entrevistas, podemos inferir que a participação do Professor da escola piloto B no GF de EJA facilitou a aceitação do Projeto EJA Profissões na unidade, pois, em uma das reuniões do próprio Grupo, este tomou conhecimento de que a unidade onde trabalha havia sido indicada como piloto. No entanto, os educadores dessa escola demonstram diferentes reações dependendo das fases de implementação da proposta.

Em um primeiro momento, verifica-se que houve envolvimento por parte da equipe gestora, a qual inclusive fez a indicação para o Núcleo de EJA de algumas necessidades para efetiva implementação do Projeto. Como não havia tempo disponível suficiente para o planejamento das aulas em dupla docência, esta permitiu que os professores adjuntos assumissem as aulas para que o professor titular da turma pudesse ter um horário para planejar as atividades em conjunto com o professor do CEPROCAMP. Quanto aos professores, o profissional entrevistado relata que a adesão do grupo não foi de cem por cento, mas, segundo ele, porque existe medo do que é desconhecido. Sobre esse aspecto, os professores ficaram preocupados com o fato de terem que dividir o tempo de suas aulas com outro profissional.

A falta de tempo para o planejamento vai interferir diretamente nesse processo, uma vez que é impossível se pensar em uma aproximação entre profissionais de áreas distintas, a técnica e a propedêutica, sem que estes tenham tempo reservado para o diálogo. Esse tempo de planejamento é importante para se pensar na proposta que está sendo implementada e em como trabalhar para alcançá-la. Quanto aos gestores, estes também têm um papel relevante, uma vez que são eles os responsáveis pela organização da escola, visando sempre a dar suporte aos professores para que eles possam realizar o seu trabalho da melhor forma possível.

Mas, após a expansão do Projeto para todas as unidades da Rede, em 2012, e com a falta de professor de informática nessa unidade nos dois semestres desse mesmo ano, a equipe gestora da escola B se mostrou extremamente decepcionada,

uma vez que ela entende que, por terem sido piloto e por se envolverem bastante na implementação, deveriam não ser privilegiados, mas levados mais em consideração por parte dos implementadores da proposta.

Quanto ao professor da unidade B, este se queixa do fato de o Projeto ter sido ampliado antes de estar consolidado e avalia que é uma proposta ‘embrionária’ que deve ser retomada e, por isso, melhor cuidada.

Na escola piloto A, as queixas são mais com relação ao profissional responsável pelas aulas no curso de Qualificação Específica em Informática, uma vez que ele não atende às especificidades do público da EJA. Ao observar os quadros de aula atribuídos (apêndices 1, 2 e 3), nota-se que, em outros casos, foi feito o remanejamento dos professores do CEPROCAMP, mas isso não foi considerado com relação a essa escola. Na avaliação feita pela equipe no final de 2011, os educadores relatam que o planejamento das aulas não ocorreu de forma integrada, porque elas pareciam ser improvisadas pelo professor de Informática. Diante desse fato, os educadores afirmam que, em algumas ocasiões, tiveram que assumir as aulas para evitar que os alunos fossem embora.

Outra reclamação por parte dos educadores de ambas as escolas piloto referem-se à ausência de profissionais da CEB e/ou do CEPROCAMP na escola após a expansão do Projeto em toda a Rede. Por outro lado, deve-se levar em consideração nessa análise que o Núcleo de EJA conta, atualmente, com dois profissionais responsáveis pelas questões que envolvem a modalidade EJA, e o CEPROCAMP tem apenas duas coordenadoras responsáveis pelo EJA Profissões, uma que atende aos anos iniciais e outra para os anos finais. Estando a equipe da CEB ciente da impossibilidade de acompanhar todas as escolas, inicialmente foi criada uma comissão que tinha, entre outras funções, acompanhar e avaliar a implementação do Projeto mais de perto, mas isso não se concretizou, uma vez que os próprios NAEDs estão com algumas de suas equipes desfalcadas, o que acaba comprometendo o trabalho daqueles que atuam nesses locais.

Quanto aos textos, essa política é implementada nas escolas piloto sem que

houvesse a apresentação de um documento oficial. O documento apresentado às unidades escolares é o Projeto Político, que foi inicialmente encaminhado ao IF-SP para atender ao edital do PROEJA-FIC e que, depois, foi reformulado e submetido à apreciação do Secretário de Educação quando da apresentação de uma proposta alternativa por parte do Núcleo de EJA.

A falta de documentação é um aspecto evidente na implementação do Projeto, mesmo porque isso acabou causando certa insegurança em alguns educadores. Por um lado, uma das dificuldades encontradas na Rede é justamente o hábito de registrar e documentar as ações que ocorrem no âmbito da SME. No entanto, nas entrevistas, pode-se confirmar que a falta de documentação acabou acontecendo principalmente pela demanda de trabalho daqueles que estavam diretamente envolvidos na implementação.

No que tange à legislação que regulamenta a implementação dos cursos de qualificação profissional nos cursos de EJA, foi possível notar que os gestores que atuam no âmbito da Secretaria, os próprios Supervisores Educacionais e o Coordenador Pedagógico que são responsáveis pela orientação das escolas não só têm conhecimento como também compreendem que a concepção de educação profissional que está presente tanto no Decreto Nº 5154 como na LDB 9394/96 e, principalmente, na legislação do PROEJA distancia-se da proposta de ofertar uma educação que se restrinja a formar o aluno para o mercado de trabalho.

Quanto a isso, dentre as colocações dos professores, verifica-se uma indicação para a continuidade do EJA Profissões, apesar de todos os problemas enfrentados com a falta de professores das áreas técnicas. No entanto, os profissionais esclarecem que, na sua opinião, a política pública de EJA não pode se restringir à qualificação profissional e, no trabalho apresentado no Simpósio citado anteriormente, os autores relatam que é importante levar em consideração que “deve-se repensar a ideia de eliminação do formato da EJA regular, pois ele atende a um público específico, dentro da diversidade de sujeitos existentes nessa modalidade” (SILVA e PASTORELLI, 2011, p. 341). E no que tange à proposta de efetivação de um

currículo integrado, estes indagam sobre qual a perspectiva que o curso assumirá.

Quanto a isso, chamamos a atenção para o fato de nem todos os professores e gestores terem participado do curso de formação, uma vez que eles possuem acúmulo de cargo público, impossibilitando-os de cursá-lo. Assim, a formação deve ser pensada também no âmbito das escolas, para que aqueles professores que não podem participar dos cursos no contra turno também sejam beneficiados.

Há variações de interpretação da política de qualificação que se pretende implementar na Rede, mas ambas as escolas contam com profissionais que mostraram não só ter compreendido, mas que acreditam na formação para o trabalho na perspectiva de princípio educativo e voltada para a formação integral do educando como caminho para satisfazer as necessidades dos alunos que frequentam os cursos da EJA no município. É interessante como cada profissional se apropria do texto da política, o que é evidenciado em alguns depoimentos, fazendo-nos compreender que qualquer política, mesmo que conte com instrumentos para o seu devido acompanhamento e avaliação, está suscetível a diferentes interpretações que vão ocorrer, dependendo da vivência social de cada um daqueles que por ela é afetado.

Sobre esse aspecto, acredita-se na formação continuada como o caminho para minimizar essa divergência de interpretações. No entanto, o Orientador Pedagógico, sendo o responsável pela orientação e acompanhamento do projeto pedagógico na escola, não pode ser culpabilizado por essas lacunas, uma vez que eles relataram que pouco é tratado sobre EJA nas reuniões de assessoramento, que ocorrem semanalmente nos NAEDs sob a coordenação dos Coordenadores Pedagógicos e, tratando-se especificamente do Projeto EJA Profissões, pouquíssimas foram as oportunidades em que as escolas que atendem a EJA puderam se servir dessas reuniões para socializar suas experiências e debatê-las, uma vez que não são todas as unidades que possuem os cursos dessa modalidade no período noturno e, por isso, as discussões ficam mais em torno do ensino fundamental regular.

Cabe ressaltar o problema que há nessa constatação, uma vez que os próprios Coordenadores Pedagógicos não conseguem abordar a temática da EJA nas reuniões,

fazendo com que o tempo seja utilizado para tratar de assuntos, na maioria das vezes, do ensino regular que atende as crianças e os adolescentes. Torna-se, portanto, claro que a EJA está em segundo plano, não necessariamente pela vontade dos profissionais, mas principalmente por todas as atenções estarem voltadas para o ensino regular. Conforme exposto nos capítulos anteriores, essa não é uma característica única da Rede Municipal de Campinas, uma vez que, em sua historicidade, esse ensino sempre foi privilegiado no que concerne aos investimentos na área da educação em detrimento da Educação de Jovens e Adultos.

As escolas que contam com membro no GF de EJA ainda têm um local onde podem discutir com seus pares as suas dúvidas e dificuldades na implementação do Projeto, mas aquelas que não têm representação no grupo passam a depender da visita dos implementadores na escola, uma vez que, como o próprio Vice-Diretor de uma das unidades colocou, não é algo pra ser tratado por telefone. Essa falta de acompanhamento mais aproximado do que tem acontecido nas escolas e a rotatividade de professores que atendem às expectativas dos alunos e a permanência de outros que não têm realizado um trabalho de acordo com a proposta do Projeto têm causado descontentamento por parte da equipe gestora das unidades, uma vez que são elas que estão sendo questionadas tanto pelos alunos como pelos professores. Estes, por sua vez, lamentam as lacunas, uma vez que, no entendimento deles, o Projeto tem tudo pra dar certo, desde que haja comprometimento e respaldo para sua verdadeira efetivação nas escolas.

Entre os principais motivos apresentados pelas unidades piloto a respeito da dificuldade na viabilização da proposta, está a falta de tempo para o planejamento das aulas em dupla docência e para que os próprios professores do núcleo comum possam se reunir para debaterem sobre as questões pertinentes ao Projeto, buscando alternativas para resolvê-las. Essa falta de tempo para dar conta das demandas está presente em todos os depoimentos, exceto nos dos sujeitos que possuem cargos mais altos, os quais não são diretamente responsáveis pela execução do projeto, limitando-se ao seu acompanhamento por meio dos trabalhos realizados pelo Núcleo de EJA da

CEB. Por outro lado, o Assessor de Planejamento do Núcleo de EJA lamenta que seu trabalho fique comprometido, uma vez que também tem que atender a diversas demandas, as quais nem sempre estão ligadas à execução do EJA Profissões ou são de ordem pedagógica.

Com relação às parcerias que foram estabelecidas durante os primeiros cinco semestres de implementação do Projeto, uma que chama bastante a atenção é a proposta de trabalho nas escolas que foi efetivada e coordenada pela AMATRA, uma vez que os temas abordados nos encontros e a didática utilizada pelos juízes tanto na formação dos professores multiplicadores como na conversa que eles tiveram com os alunos agradou a todos. Desse modo, podemos inferir que, além do fato dos juízes saberem lidar com o público da EJA, os temas relacionados ao direito trabalhista são de extrema importância para a vida desses alunos, tendo em vista a condição de oprimidos que muitos deles vivenciam no ambiente de trabalho. Isso nos leva a refletir sobre o conteúdo e a forma como os cursos de educação profissional vêm sendo ofertados por meio do EJA Profissões. Sobre esse aspecto, nota-se que a parceria e dependência deste com relação ao CEPROCAMP tem gerado muitos problemas.

É fato que esta instituição tenha interesse na certificação, uma vez que sua função é mesmo a de ofertar cursos de qualificação profissional. No entanto, o acompanhamento das aulas das disciplinas de qualificação e a forma de atribuição das turmas aos professores das áreas técnicas evidenciam que alguns princípios básicos na oferta da educação para o público jovem e adulto não têm sido levados em consideração pela equipe do CEPROCAMP. Isso causa estranhamento, uma vez que se trata de uma Instituição que foi criada e atua, desde 2004, no atendimento do público potencial da EJA, situação muito diferente do que ocorreu com os Institutos Federais, quando estes se viram forçados a trabalhar com esse público, mesmo contra a sua vontade.

Dessa forma, ao analisar os dados referentes à atribuição das aulas, é significativo o número de turmas que ficaram sem professor, principalmente de

informática, uma vez que os alunos da escola piloto B chegaram a revelar aos educadores expectativa com relação às aulas do curso no semestre seguinte. Como isso não ocorreu, pois a unidade ficou sem professor, todo o trabalho realizado pela equipe gestora de convencimento do grupo de professores em trabalhar com empenho na realização dessa proposta e, conseqüentemente, o trabalho dos professores em convencer os alunos de que eles seriam beneficiados de alguma forma por participarem das aulas dos professores das disciplinas de qualificação foi extremamente prejudicado.

No que tange à escola piloto A, esta então tem sofrido com a ausência dos alunos nos dias em que ocorrem as aulas de informática, pois eles não se adaptaram às aulas e não veem nada de atrativo nessa formação. Essa questão foi informada ao Núcleo de EJA, mas o profissional que ministra essa disciplina foi mantido. Por outro lado, foram remanejados para outra unidade dois dos professores que, ao ministrarem o curso de Gestão, atenderam aos interesses dos alunos, os quais gostaram muito. Questões como essas devem ser levadas em consideração e precisam ser esclarecidas para as equipes gestoras e os educadores que estão diariamente com os alunos, pois eles os questionam e cobram uma posição com relação à continuidade ou interrupção das aulas.

O problema que se tem é causado justamente pela falta de um quadro efetivo de professores que atuem nas disciplinas técnicas. O fortalecimento da modalidade EP no município depende da possibilidade de se ingressar via concurso público, o qual garantirá a permanência do profissional na rede e possibilitará que esse profissional tenha uma quantidade de horas de sua jornada reservada para sua própria formação contínua, imprescindível para a realização de um bom trabalho pedagógico. A realização de concurso público para a contratação dos profissionais da área técnica consolidará uma base de oferta pública que cada vez mais terá que ser aprofundada e garantida como direito.

Durante as entrevistas, um dos sujeitos mostra-se incomodado com essa questão do Projeto depender do CEPROCAMP, pois para ele não é preciso que um

professor de outra Instituição seja contratado para dar aulas de Gestão, por exemplo. Para esse educador, o que deve ser feito daqui pra frente - tendo em vista os ganhos com a implementação do Projeto, o qual para ele mexeu com os profissionais que atuam na modalidade, movimentando-os no sentido de buscar algo novo, de acreditar que algo diferente do que tem sido feito pode ser mais significativo para o aluno da EJA - é trabalhar na formação dos professores da Rede, para que estes consigam, no coletivo, construir o currículo da modalidade de forma integrada e, assim, ofertar uma educação que não vise somente à certificação do aluno e sim à sua autonomia e emancipação.

No entanto, um dos membros da equipe gestora da escola B relata que os alunos perguntam sobre a emissão do certificado, a qual está atrasada. Isso prova que, embora alguns educadores não vejam a certificação, nesse momento, como algo muito importante, para o aluno, sua conquista é significativa. A esse respeito, devemos refletir sobre o fato deles não terem acesso a escolas profissionalizantes, as quais se concentram mais na região central da cidade. Muitas vezes, para fazer um curso, além de dispor do seu tempo para ir até o centro da cidade, o que é muito difícil para quem trabalha o dia todo, deve também comprometer parte do seu orçamento mensal para pagar minimamente a passagem, tornando-se inviável, mesmo no caso da oferta de cursos gratuitos, como é o caso do CEPROCAMP.

Uma outra questão relevante refere-se ao EJA Profissões também ter sido implementado nas turmas do primeiro segmento dessa modalidade, as quais são atendidas pela FUMEC. Embora seja o mesmo Projeto, com as mesmas iniciativas, as ações não são realizadas de forma integrada pelos diferentes segmentos. No entanto, o aluno atendido pela FUMEC, posteriormente, será aluno dos anos finais, o que evidencia uma contradição nessa implementação paralela.

No que tange à parceria com a Secretaria Municipal de Trabalho e Renda (SMTR), a qual tinha como proposta oferecer aos alunos da EJA, que fazem parte do seu público alvo, serviços de orientação profissional, entre outros realizados pelo Centro de Apoio ao Trabalhador (CPAT), como a emissão de carteiras de trabalho,

esta não se efetivou. Sobre esse aspecto, ambas as escolas relatam no questionário⁹³ aplicado para avaliação do Projeto, no final de 2011, que não houve contato entre elas e a SMTR e/ou CPAT.

Sobre o momento atual, de transição de governo, quando questionados a respeito do futuro para o EJA Profissões, não houve ninguém que tenha se colocado definitivamente contra. No entanto, ambas as equipes gestoras estão desacreditadas, o que é natural, dada a cobrança que recai sobre elas, mas os professores entrevistados, pelo contrário, foram taxativos em dizer que o Projeto deve continuar, mas deve também ser mais bem cuidado.

Com a publicação da resolução SME/FUMEC Nº 06/2012, o EJA Profissões é instituído como Programa. No entanto, no entendimento dos sujeitos que foram entrevistados, ainda encontra-se em fase de implementação e deve, portanto, ser retomado como um Projeto que demanda atenção e comprometimento por parte de todos os que estão envolvidos com a EJA e também aqueles que não estão diretamente ligados à modalidade. Para os sujeitos que atuam no âmbito das escolas, ficou claro que para eles trata-se um projeto não só da Rede, mas da sociedade, uma vez que aborda uma experiência incipiente e, por isso, sujeita a desacertos.

Constatamos, com base nos depoimentos, que muito embora o EJA Profissões tenha se estabelecido na Rede Municipal de Campinas, no primeiro momento, como projeto piloto, a forma como se deu a sua implementação revela que a qualidade experimental própria de um projeto piloto não chegou a ser explorada. Para isso, deveria ter ocorrido um movimento após a implementação de acompanhamento, avaliação e ajustes, seguidos de novas tentativas, reiniciando o ciclo de implementação da política até que se apresentasse minimamente consolidada e, aí sim, seria o momento certo de dar continuidade à sua implementação, expandindo-a para as outras unidades.

Desse modo, podemos inferir que a expansão foi precipitada e que, caso a primeira etapa tivesse sido mais bem servida de mecanismos sistematizados de

⁹³ Este questionário foi elaborado e teve sua aplicação sugerida pelo GF de EJA.

avaliação, talvez hoje o município de Campinas pudesse ser exemplo a tantos outros municípios ou estados do país, com uma iniciativa que deu certo ou, tratando-se de política, que está dando certo. Sobre esse aspecto, a política, quando implementada, deve constantemente ser acompanhada, avaliada e reavaliada, uma vez que sofre constantemente a interferência dos sujeitos que estão à frente da sua implementação ou, certamente, daqueles que a executam, dependendo do que eles acreditam, da sua formação, etc. Na própria fala do Assessor de Planejamento da EJA, evidencia-se que o EJA Profissões passou muito perto de se transformar em uma fábrica de certificados, o que não ocorreu, principalmente pela existência na Rede de um grupo de professores que, no coletivo, tem até esse momento exercido influência sobre a implementação da política em questão, buscando torná-la mais significativa na vida dos sujeitos aos quais ela é direcionada.

Isso mostra que o coletivo de professores tem força para lutar por aquilo que acredita. Com relação a tais profissionais, a implementação do Projeto EJA Profissões foi muito significativa, porque os levou ao ponto de compreender que eles precisam se organizar, estudar, pois é justamente a união do grupo que possibilita o enfrentamento da vulnerabilidade a que estão expostos.

O que não pode acontecer é permitir que as turbulências políticas coloquem em risco o trabalho que vem sendo realizado por aqueles que estão cotidianamente inseridos no universo escolar. E, é por esse motivo que o controle deve estar na mão dos servidores públicos, o que só é possível se estes participarem das decisões políticas que tanto interferem no seu trabalho.

Acreditamos que uma das alternativas é pensar em como inserir no currículo integrado formas variadas de trabalho, mas nesse momento é importante dar continuidade ao debate inserido na sala de aula por meio da parceria estabelecida com a AMATRA, com o objetivo de não reduzi-la a uma experiência pontual. A conscientização do trabalhador sobre os seus direitos, na perspectiva do currículo integrado, deve ser o lócus do trabalho educativo que se diz voltado para a construção do sujeito como ser social, consciente e, portanto, atuante na sociedade

contemporânea.

Apesar de todo o caos vivenciado na administração pública do município de Campinas/SP, tentativas foram feitas. O próprio Semimodular é uma tentativa que, de certa forma, indica mudança numa rede que estava praticamente estagnada no que se refere à modalidade EJA. Para essa modalidade, quanto mais tentativas melhor, uma vez que precisamos buscar caminhos de combate ao engessamento das propostas. Este estudo aponta muitos desacertos no momento da implementação da política de qualificação profissional dos sujeitos da EJA na perspectiva do currículo integrado, mas em meio a tantos desencontros, há encontros. O coletivo dos educadores no combate ao uso político da gestão é o mais relevante, pois servirá de base para tantas outras ações que estão por vir: a formação do professor; a reivindicação por uma jornada diferenciada de trabalho para o professor da EJA, para que este tenha condições de atender os alunos naquilo que eles precisam; a construção do currículo integrado; o combate a formas autoritárias isoladas de gestão educacional que colocam a EJA em situação de marginalidade dentro do espaço escolar, entre outras.

A questão que se coloca é saber até que ponto essa iniciativa do município contribuirá para a melhoria da qualidade de vida do aluno e o seu enfrentamento da realidade excludente a que está exposto. Para isso muito ainda tem que ser feito, pois se esperarmos as condições ideais para a realização do trabalho nunca sairemos do lugar. Até esse momento, o valor em si do Projeto é justamente o trazer o aluno da EJA de volta para a escola e, a partir daí, pensar com ele qual a melhor forma de trabalharmos para oferecer-lhe aquilo que ele vem em busca.

Se por um lado convivemos com o discurso do mercado de que a oferta de trabalho tem sido maior que a demanda e, por isso, sobram vagas e faltam pessoas qualificadas para preenchê-las, por outro lado, a demanda por formação é grande, mas a oferta é escassa. Como resultado e forma de minimizar esse problema, o governo federal tem transferido montantes significativos para o setor privado, para que este se responsabilize pela formação do trabalhador, sendo que esse recurso público deveria ser aplicado na própria instituição pública em favor dos cidadãos. Por esse motivo, as

iniciativas como o Proeja, Proeja-FIC e o próprio Projeto EJA Profissões não podem fazer uma promessa que não se cumpre. A escola não pode se colocar a serviço do capitalismo, utilizando-se desse mesmo discurso do mercado que tenta convencer as pessoas de que elas não arrumam emprego porque não estão qualificadas.

É certo que a falta de qualificação é um obstáculo para o trabalhador manter-se empregado no contexto atual, mas existem outros fatores de ordem estrutural do capitalismo que justificam o fato de não haver emprego para todos o tempo todo. Estamos falando de formar trabalhadores em um contexto no qual grande parte dessa mão de obra não vai se ocupar ou vai, mas de forma precarizada.

O grande desafio que se coloca a partir de iniciativas como essa, do município de Campinas, é o fato de elas servirem de porta de entrada do público da EJA no sistema escolar, o que é bem diferente de ofertar um ensino profissional descolado da educação básica que nunca possibilitará a esse trabalhador um dia alcançar os bancos da universidade pública. Pode parecer utópico, mas o que se pretende com a construção de um currículo integrado não é ensinar o aluno como realizar certas atividades demandadas pelo setor industrial. Mas se é preciso que ele saiba como fazer isso para que possa arrumar um emprego, também devemos pensar qual o caminho, quais as reivindicações que devem ser feitas ao poder público para que esse trabalhador, que hoje realiza atividades pormenorizadas, possa dar continuidade nos estudos, atendendo aquilo que a legislação brasileira determina: igualdade de condições de acesso e permanência na escola independentemente da idade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M; LÜDKE, M. **Abordagens qualitativas de pesquisa:** a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.

ANTUNES, Ricardo. **Trabalho e precarização numa ordem neoliberal.** In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). A Cidadania Negada: Políticas de exclusão na educação e no trabalho, São Paulo: Cortez, 2011, 5ª. Ed.

ARANHA, M.L. de A. História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

BARBOSA, M.S.S. O Papel da Escola: obstáculo e desafios para uma educação transformadora. 2004 – Dissertação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2004.

BARRETO, Elba S.S. **Perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa em política educacional na atualidade.** Estudos em Avaliação Educacional, v. 44, set./dez. 2009. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaUnica.do?codigo=1531&tp_caderno=1 Acesso em: 15 jun. 2012.

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm Acesso em: 17/01/2013.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 17/01/2013.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Data de acesso: 03/05/2010.

_____. Lei nº 9.424, 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Acesso em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm Acesso em: 17/01/2013.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm Acesso em: 17/01/2013.

_____. Parecer CEB nº 11/2000 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/escolarizacaoeconhecimentos/diretrizescurreja.pdf> Acesso em 03/05/2010;

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf> Data de acesso: 26 mai. 2012.

_____. LEI No 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001. Mensagem de Veto. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm Data de acesso: 03/05/2010;

_____. Lei nº 10.219, de 11 de abril de 2001. Cria o Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à educação - "Bolsa Escola", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.leidireto.com.br/lei-10219.html> Acesso em 17/01/2013.

_____. Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Mensagem ao Congresso Nacional 2003 – Abertura da 1ª Sessão Legislativa Ordinária da 52ª Legislatura. Brasília: Presidência da República, Secretaria-Geral da Presidência da República, 2003.

_____. Decreto Federal 5.154/04 – Revoga o Decreto Federal 2.208/97 e estabelece normas para a Educação Profissional, incluindo a EJA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm Acesso: 04/05/2010.

_____. Decreto nº 5159, de 28 de julho de 2004. Ministério da Educação – estrutura Regimental – Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão – Quadro Demonstrativo das Funções Gratificadas – Aprovação. Disponível em: <http://contadezlp.cenofisco.com.br/ctz/ctz.dll/infobase/156c8/5ce93/799b2/7b14a?fn=document-frame.htm&f=templates&2.0> Acesso em 17/01/2013.

_____. Decreto nº 5224, de 1º de outubro de 2004. Dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:2004-10-01:5224> Acesso em 17/01/2012.

_____.Decreto Federal 5.478/05 – Institui, no âmbito das Instituições Federais de Educação Tecnológica, o PROEJA (Programa de Integração da Educação Profissional no Ensino Médio, na modalidade EJA). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm Acesso em: 04/05/2010.

_____. Portaria nº 2.080, de 13 de junho de 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proejaportaria2080.pdf> Acesso em: Dez. 2012.

_____.Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006 – Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm#art11 Acesso em: 04/05/2010.

_____.Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Educação Técnica de Nível Médio/Ensino Médio. Documento Base. Brasília, 2007a.

_____.Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Formação Inicial e Continuada/Ensino Fundamental. Documento Base. Brasília, 2007b.

_____.Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008. Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis n^{os} 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005; e dá outras providências. Disponível em: Último acesso em 11/01/2013.

_____.Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm Acesso em: Mai. 2010.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm

_____. **Ofício Circular nº 40 GAB/SETEC/MEC**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.pesca.iff.edu.br/editais/proeja-fic/Oficio%20Convite%20PROEJA%20FIC%20SETEC%20-%20Oficial.doc/view> Acesso em: Mar. 2012.

_____. Portaria Nº 194, de 03 de julho de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=1499&option=com_docman&task=doc_download Acesso em: Dez. 2012.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

_____. Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=5642&option>. Acesso em 17/01/2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. “Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica”. 2011a. Disponível em http://www.anped11.uerj.br/Lei_organica.pdf Acesso em: 11/01/2013.

_____. Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011b. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao

Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista**: a degradação do trabalho no século XX (Trad.Nathanael C. Caixeiro). 3ª ed. Rio de Janeiro: L.T.C. Editora, 1987.

BRITO, L. E. P. F.; FRANÇA, R. L. **Reestruturação Capitalista**: as indissociáveis reconfigurações do cenário político e do mundo do trabalho. In: FRANÇA, R. L. (Org.). Educação e Trabalho: Políticas Públicas e a Formação para o Trabalho. Campinas, SP: Alínea, 2010.

CAMPINAS. Lei Nº 4.356, de 28 de dezembro de 1973. Autoriza o Poder Executivo a constituir uma sociedade por ações, com o objetivo de planejar, executar e operar os serviços de água e esgotos sanitários no Município de Campinas, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/lei4356.htm> Acesso em: Dez. 2012.

_____. DECRETO Nº. 4437, DE 14 DE MARÇO DE 1974. Regulamenta a Lei nº 4.356, de 28 de Dezembro de 1973, que autoriza o Poder Executivo a constituir uma Sociedade por ações, com objetivo de planejar, executar e operar os serviços de Água e Esgotos Sanitários no Município de Campinas e dá outras providências. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/dec4437.htm> Acesso em: Dez. 2012.

_____.Lei nº 5.830, de 16 de setembro de 1987. Autoriza o poder executivo a instituir a “Fundação Municipal para Educação Comunitária – FUMEC” e d’outras providências. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/lei5830.htm> Acesso em: Dez. 2012.

_____.Lei nº 10.248, de 15 de setembro de 1999. Dispõe sobre a reorganização da estrutura administrativa da prefeitura municipal de Campinas e dá outras providências. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/lei10248-19082003.htm> Acesso em Dez. 2012.

_____. DECRETO Nº 14.850 DE 09 DE AGOSTO DE 2004. Altera o Decreto nº 4.437, de 14 de março de 1974, que "Regulamenta a Lei Nº 4.356, de 28 de dezembro de 1973, que autoriza o Poder Executivo a constituir uma Sociedade por ações, com o objetivo de planejar, executar e operar os serviços de Água e Esgotos Sanitários no Município de Campinas, e dá outras providências". Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/dec14850.htm> Acesso: Dez. 2012.

_____. Decreto nº 14.887, de 30 de agosto de 2004. Dispõe sobre a criação do Centro de Educação Profissional de Campinas "Prefeito Antonio da Costa Santos"

– CEPROCAMP. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/dec14887.htm> Acesso em: Mai. 2012.

_____. Portaria SME Nº 114/2010. Dispõe sobre a homologação do Regimento Escolar Comum das unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas. Disponível em: <http://2009.campinas.sp.gov.br/bibjuri/educa.htm#portarias> Acesso em: 01/03/2013.

_____. Carta convite do GF à Coordenadora da CEB para participação na reunião do grupo para esclarecimentos, 2010. (mimeo).

_____. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – anos finais: um processo contínuo de reflexão e ação. DEPE. – Campinas: SME, DEPE, 2011.

_____. Curso Básico para Ingressantes na SME: Estrutura, Funcionamento e Legislação. SME, DEPE/CEB/Assessoria de Currículo, 2012a, (mimeo).

_____. Relatório de Gestão Núcleo de EJA 2009-2012. SME/DEPE/CEB, 2012b, (mimeo).

_____. Resolução SME/FUMEC Nº 06/2012. Dispõe sobre as diretrizes e normas para o Programa EJA-Profissões de Educação de Jovens e Adultos Anos Iniciais da Fundação Municipal para a Educação Comunitária (FUMEC) e Anos Finais da Rede Municipal de Ensino de Campinas. 2012c.

_____. EJA Profissões: Breve Histórico. SME/DEPE/CEB, (mimeo).

_____. Carta ao Candidato a Prefeito do Município de Campinas, 2012d, (mimeo).

_____. Carta aberta a Secretária de Educação Profa. Solange Pelicer, 2012e, (mimeo).

_____. Projeto Pedagógico/Educação de Jovens e Adultos: Ensino Fundamental Integrado ao Ensino Profissionalizante. SME/FUMEC-CEPROCAMP, (mimeo).

CASTIONI, R. **Educação no Mundo do Trabalho**: qualificação e competência. São Paulo: Francis, 2010.

COLLET, H. G. **Educação Permanente**: uma abordagem metodológica. Rio de Janeiro, Serviço Social do Comércio, 1976.

DI PIERRO, M.C. (Coord.) Seis Anos de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: os Compromissos e a Realidade. Ação educativa, São Paulo, 2003.

_____. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, nº 92, 2005.

DOURADO, L. F. **Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90**. In: *Educação Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002.

DRAIBE, S.M. O Welfare State no Brasil: características e perspectivas. Núcleo de Estudos de Políticas Públicas Caderno de Pesquisa, nº 8, Editor: Marcos de Souza Queiroz, 1988.

DUARTE, N. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?**: quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2008.

FERREIRA, C. M; MONTEIRO, S.P; MORAIS, A.C. PEREIRA. **O Olhar de Pesquisas na Graduação sobre a Formação de Educadores para o PROEJA**. In: MACHADO, M.M; RODRIGUES, M.E. de C. (Orgs.). *Educação dos Trabalhadores: Políticas e Projetos em Disputa*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

FRIGOTTO, G. **A dupla face do trabalho**: a criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). *A experiência do trabalho e a educação básica*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005a.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, Oct. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300017&lng=en&nrm=iso>. Último acesso em 07/01/2013.

FRIGOTTO, G; **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, M. **A Educação contra a Educação**: o esquecimento da educação e a Educação Permanente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **A CONFINTEA VI no contexto do Brasil e da América Latina:** Uma oportunidade para a Educação Popular, 2009. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/to/?q=node/82> Acesso em: 01/05/2010.

_____, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos:** Teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2010.

GOMES, A.V.A. Plano Nacional de Educação – um olhar sobre o cumprimento das metas da educação de Jovens e Adultos. In: BRASIL. Avaliação do PNE: 2004-2006. Brasília: Câmara dos deputados, Edições Câmara, 2011.

GRAHAM, A. Como escrever e usar estudos de caso para ensino e aprendizagem no setor público. Brasília: ENAP, 2010.

_____; DI PIERRO, M.C. **Escolarização de jovens e adultos.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, 2000, nº 14.

_____; XIMENES, S. **A Educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB:** um olhar passados dez anos. São Paulo: Cortez, 2008, p. 130 – 148.

_____. **A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI.** Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, ago. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000200013&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 12 jun. 2010.

HÖFLING, E. de M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. Cardernos CEDES vol. 21 nº 55. Campinas, Nov. 2001.

JACONI, A. Evasão em cursos de formação profissional: investigando pistas – Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=41013> Acesso em: Dez. 2012.

KUENZER, A.Z. **Pedagogia da Fábrica:** As relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, L. C. **Educação ao longo da vida:** entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, S. F. Educação Profissional nos Anos 90: Um Estudo da Situação dos Egressos dos Cursos Técnicos do Centro de Formação Profissional José Fagundes Netto, de Juiz de Fora, do Sistema FIEMG/SENAI. 2000 – Dissertação –

Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora/MG, 2000.

LOPES, A.C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas do currículo. In: Ball, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, M.M. **A Trajetória da EJA na Década de 90: – Políticas Públicas sendo Substituídas por “Solidariedade”**, 1998. Disponível em: http://forumeja.org.br/gt18/files/MACHADO.pdf_2_0.pdf Último acesso em: 10/01/2013.

_____. **A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública.** In: MACHADO, M.M. (Org.). Educação de Jovens e Adultos. Em Aberto, Brasília, v.22, n. 82, p. 5-6, nov. 2009.

_____. RODRIGUES, M.E. de C. (Orgs.). Educação dos Trabalhadores: Políticas e projetos em disputa. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

_____. Jovens e Adultos nos desafios da educação ao longo da vida. In: Carlos Henrique de Carvalho. (Org.). Desafios da Produção e da Divulgação do Conhecimento. 1ªed. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2012, v. 2, p. 579-592.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas:** uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, jan/abr. 2006a.

_____. **A Abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais.** Atos de pesquisa em educação, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, maio/ago. 2006b.

_____. **Análise de políticas educacionais:** breves considerações teórico-metodológicas. Contrapontos, Itajaí, v. 09, n. 01, jan/abr. 2009.

MANFREDI, S.M. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARGLIN, S. Origem e funções do parcelamento das tarefas (Para que servem os padrões?). In: GORZ, A. Crítica da Divisão do Trabalho. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARQUES, M. E.; PELUSO, T.C.L.; TORRES, E. A. **Abrindo diálogos na Educação de Jovens e Adultos** capítulo VI: Revisitando a História da EJA Secretaria

da

Educação

Fonte: <http://www.cenp.edunet.sp.gov.br/portal/publicacao>

MAY, J; WILDAVSKY, A.B. *The Police Cycle*. Beverly Hills, London: SAGE Publications, 1978.

MOEHLECKE, S. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, maio/ago, 2009.

MORAIS, A.C.; FERREIRA, C.M.; MONTEIRO, S.P. O Olhar de Pesquisas na Graduação sobre a Formação de Educadores para o Proeja. In: MACHADO, M.M.; RODRIGUES, M.E. de C. (Orgs.). *Educação dos Trabalhadores: Políticas e projetos em disputa*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

MOURA, D. H; PINHEIRO, R. A. **Currículo e Formação Humana no Ensino Médio Técnico Integrado de Jovens e Adultos**. In: PROEJA no IFRN: práticas pedagógicas e formação docente. Natal: IFRN, 2010.

Ney, A.F.V. **A reforma do ensino médio técnico**: concepções, políticas e legislação. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (Orgs.). *A Formação do Cidadão Produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília: INEP, 2006.

OLIVEIRA, R. **A (des)qualificação da Educação Profissional Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, D.A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 25, n.2, 197-209, mai/ago. 2009.

OSORIO, A. R. **Educación permanente y educación de adultos**. Barcelona: Editorial Ariel, 2003.

PAIVA, V. Nova relação entre Educação, Economia e Sociedade. *Revista Contemporaneidade e Educação* Ano IV, nº 6 – 2º semestre de 1999.

PAIVA, J. Os Sentidos do Direito à Educação para Jovens e Adultos. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2009.

PEREIRA, J. V. **Os Sujeitos do PROEJA em Goiânia**: do Desemprego ao Subemprego e os Condicionantes da Escolarização. In: MACHADO, M.M.; RODRIGUES, M.E. de C. (Orgs.). *Educação dos Trabalhadores: Políticas e Projetos em Disputa*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

PREVITALLI, F.S.; SILVA, M.V.; FRANÇA, R.L.; LUCENA, C.A. Trabalho,

Educação e Sociedade: A formação do trabalhador no âmbito da acumulação do capital. In: FRANÇA, R. L. (Org.). Educação e Trabalho: Políticas Públicas e a Formação para o Trabalho. Campinas, SP: Alínea, 2010.

RAMOS, M.N. A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, Neidson. Por uma Escola Nova: o transitório e o permanente na educação. São Paulo: Cortez, 2003.

SAMPAIO, I. M. **Trabalho e Educação**: Paradoxos na formação do trabalhador. In: FRANÇA, R. (Org.), Educação e Trabalho: políticas públicas e a formação para o trabalho, Campinas, SP: Alínea, 2010.

SANTOS, A. dos S. A Trajetória da Educação profissional: da colônia à primeira república. In: LOPES, E.M.T.; FILHO, L.M. de F.; VEIGA, C. G. (Orgs.). 500 Anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010, 4ª ed.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M.C.M; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4ªed, Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, I.C.F. Os conselhos Municipais da região Metropolitana de Campinas: Campinas. In: OLIVEIRA, C. de; GANZELI, P; GIUBILEI, S; BORGES, Z.P. (Orgs.). Conselhos Municipais de Educação: um estudo na região metropolitana de Campinas. Campinas, Sp: Alínea, 2006.

SILVA. C.F. da; PASTORELLI, R.T. Projeto Piloto EJA Qualificação Profissional: Ensinaças do Caminhar. 2011.

SILVA, C.B. da. Comentários sobre o Documento Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos/ Anos Finais na Rede Municipal de Ensino de Campinas, 2012a, (mimeo).

SILVA, J.A.A. **As Especificidades das Políticas de Qualificação Profissional para a Juventude**. In: OLIVEIRA, R. (Org.). Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: políticas públicas em debate. Campinas: SP: Papirus: 2012b.

SOARES, Sandra Fernandes. **Educação Profissional nos Anos 90: Um Estudo da Situação dos Egressos dos Cursos Técnicos do Centro de Formação Profissional José Fagundes Netto, de Juiz de Fora, do Sistema FIEMG/SENAI**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2000.

TORRES, R. M. T. **Melhorar a qualidade da educação básica?** As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TREIN, E.; CIAVATTA, M. A produção capitalista, trabalho e educação: um balanço da discussão nos anos 1980 e 1990. In: CIAVATTA, M; FRIGOTTO, G. (Orgs.) *A Formação do Cidadão Produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

UNESCO, **Educação e aprendizagem para todos:** olhares dos cinco continentes. Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2009.

UNESCO, **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Brasília: UNESCO, 2010.

VENTURA, J. O PLANFOR e a educação de jovens e adultos trabalhadores: a subalternidade reiterada, 2001 – Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Fluminense – UFF.

VENTURA, J. O Planfor e a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: A Subalternidade Reiterada. 2003. Disponível em: www.educacaoonline.pro.br/index.php?view=article&catid=4%3Aeducacao&id=319%3 Acesso em: 06/12/2012.

VENTURA, J. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: TIRIBA, L; CIAVATTA, M. (Orgs.). *Trabalho e Educação de Jovens e Adultos*. Brasília/DF, Liber Livro e Editora UFF, 2011

APÊNDICES

APÊNDICE 01

AULAS ATRIBUÍDAS NO 2º SEMESTRE DE 2011⁹⁴

ESCOLAS	PROFESSOR DE GESTÃO	PROFESSOR DE INFORMÁTICA
Escola Piloto A	Pedro 3º Termo	Cláudio 1º, 2º e 4º Termo
Escola Piloto B	Adriana 3º Termo	André 1º, 2º e 4º Termo
Escola 3	Pedro 3º Termo	Isabela 1º, 2º e 4º Termo
Escola 4	João 3º Termo	Henrique 1º, 2º e 4º Termo
Escola 5	João 3º Termo	Caio 1º, 2º e 4º Termo
Escola 6 – Tarde	Luis 3º Termo	Alex 1º, 2º e 4º Termo
Escola 6 – Noite	Francisco 3º Termo	SEM PROFESSOR
Escola 7	João 3º Termo	Henrique 1º, 2º e 4º Termo
Escola 8	Adriana 3º Termo	Sulen 1º, 2º e 4º Termo
Escola 9	Luana 3º Termo	Ademir 1º, 2º e 4º Termo
Escola 10	Luana 3º Termo	SEM PROFESSOR
Escola 11	Adriana 3º Termo	Glauco 1º, 2º e 4º Termo
Escola 12	Luis 3º Termo	Leonardo 1º, 2º e 4º Termo
Escola 13	Luana 3º Termo	Renato 1º, 2º e 4º Termo

⁹⁴ O quadros que compõem os apêndices 1, 2 e 3 foram fornecidos pela Coordenadora do EJA Profissões do CEPROCAMP e mantêm a sua formatação original. No entanto, os nomes das escolas foram substituídos por números, exceto as unidades piloto que são identificadas pelas letras A e B, e os nomes dos professores são fictícios. Além disso, a cor azul é para identificar as escolas em que houve rotatividade de professores e a amarela é para realçar as turmas que ficaram sem professor.

APÊNDICE 02

AULAS ATRIBUÍDAS NO 1º SEMESTRE DE 2012

NOME DA ESCOLA	PERÍODO	GESTÃO	INFORMÁTICA
ESCOLA PILOTO A	NOITE	SORAIA - 1	CLÁUDIO - 3
ESCOLA PILOTO B	NOITE	FRANCISCO - 1	SEM PROFESSOR
ESCOLA 3	NOITE	SORAIA - 1	SEM PROFESSOR
ESCOLA 4	NOITE	PEDRO - 1	HENRIQUE - 4
ESCOLA 5	NOITE	JOÃO - 2	CAIO - 4
ESCOLA 6	TARDE	FERNANDA - 1	SUELEN - 3
	NOITE	FRANCISCO - 1	SEM PROFESSOR
ESCOLA 7	NOITE	MARIA - 1	SEM PROFESSOR
ESCOLA 8	NOITE	ADRIANA - 1	SUELEN - 3
ESCOLA 9	NOITE	PEDRO - 1	ADEMIR - 3
ESCOLA 10	NOITE	LUANA - 1	RENATO - 3
ESCOLA 11	NOITE	ADRIANA - 1	GLAUCO - 3
ESCOLA 12	TARDE	LUIS - 1	ANDRÉ - 3
ESCOLA 13	NOITE	LUANA - 1	RENATO - 4
ESCOLA 14	NOITE	MARIA - 1	SEM PROFESSOR
ESCOLA 15	NOITE	PAULA - 1	SEM PROFESSOR
ESCOLA 16	NOITE	PAULA - 1	SEM PROFESSOR
ESCOLA 17	NOITE	JOÃO - 2	HENRIQUE - 4
ESCOLA 18	NOITE	SORAIA - 1	SEM PROFESSOR
ESCOLA 19	NOITE	SORAIA - 1	CLAUDIO - 3
ESCOLA 20	NOITE	FRANCISCO - 1	CAIO - 3
ESCOLA 21	MANHÃ	FERNANDA - 1	ANDRÉ - 3
	TARDE	LUIS - 1	ANDRÉ - 3
	NOITE	LUANA - 1	SEM PROFESSOR
ESCOLA 22	NOITE	PEDRO - 1	ADEMIR - 3
ESCOLA 23	NOITE	LUANA - 2	SEM PROFESSOR
ESCOLA 24	NOITE	MARIA - 2	SEM PROFESSOR
ESCOLA 25	NOITE	PEDRO - 2	SEM PROFESSOR
ESCOLA 26	NOITE	ADRIANA - 1	SEM PROFESSOR
ESCOLA 27	NOITE	SÉRGIO - 2	SEM PROFESSOR
TOTAL TURMAS COM PROFESSOR		36	52

APÊNDICE 03

AULAS ATRIBUÍDAS NO 2º SEMESTRE DE 2012

		Gestão		Informática	
		1º T	3º T	2ºT	4ºT
Escola Piloto A	N	Paula (31/10 à 27/11)	Soraia (31/10 à 27/11)	Claudio (18/09 à 31/10)	
Escola Piloto B	N	Francisco (06/08 à 17/09)		sem professor	sem professor
Escola 03	N	Soraia (06/08 à 17/09)		sem professor	sem professor
Escola 04	N	João (18/09 à 31/10)		Henrique (18/09 à 31/10)	
Escola 05	N	sem professor	sem professor	Caio (06/08 à 08/10)	
Escola 06	T	ñ existe turma	Julio (31/10 à 27/11)	Claudio (18/09 à 31/10)	
Escola 06	N	Francisco (18/09 à 31/10)		sem professor	sem professor
Escola 07	N	sem professor	sem professor	sem professor	sem professor
Escola 08	N	Joaquim (06/08 à 17/09)		Claudio (31/10 à 27/11)	Suelen (31/10 à 27/11)
Escola 09	N	Maria (09/10 à 28/11)		Marcos (28/08 à 09/10)	
Escola 10	N	João (31/10 à 27/11)	Luana (31/10 à 27/11)	Gabriel (06/08 à 17/09)	
Escola 11	N	sem professor	sem professor	Glaugo (06/08 à 17/09)	
Escola 12	T	Julio (18/09 à 31/10)		André (06/08 à 17/09)	
Escola 13	N	Luana (18/09 à 31/10)		Gabriel (18/09 à 29/11)	
Escola 14	N	Francisco (31/10 à 27/11)	Sérgio (31/10 à 27/11)	Suelen (06/08 à 17/09)	
Escola 15	N	Paula (06/08 à 17/09)		sem professor	sem professor
Escola 16	N	Paula (06/08 à 17/09)		Suelen (18/09 à 31/10)	
Escola 17	N	Joaquim (18/09 à 29/11)		Henrique (31/10 à 27/11)	
Escola 18	N	sem professor	sem professor	Henrique (06/08 à 17/09)	
Escola 19	N	Soraia (18/09 à 31/10)		Claudio (06/08 à 17/09)	
Escola 20	N	Jair (16/10 à 03/12)		sem professor	sem professor
Escola 21	M	Luciana (28/08 à 09/10)		André 18/09 à 31/10)	
Escola 21	T	Julio (06/08 à 17/09)		ñ existe turma	André (05/11 à 29/11)
Escola 21	N	Luana (06/08 à 17/09)		Marcos (16/10 à 03/12)	
Escola 22	N	Ruth (28/08 à 09/10)		sem professor	Glaugo (31/10 à 27/11)
Escola 23	N	João (06/08 à 17/09)		sem professor	sem professor
Escola 24	N	Maria (06/08 à 08/10)		sem professor	sem professor
Escola 25	N	sem professor	sem professor	sem professor	sem professor
Escola 26	N	sem professor	sem professor	Glaugo (18/09 à 31/10)	
Escola 27	N	Sérgio (18/09 à 31/10)		sem professor	Caio (09/10 à 28/11)

ANEXOS

ANEXO 1



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS

**Secretaria Municipal de Educação
Departamento Pedagógico
Coordenadoria de Educação Básica**

COMUNICADO CEB Nº 42/2010

ASSUNTO: IMPLANTAÇÃO DO PROJETO EJA-PROFISSÕES

O curso de EJA na rede municipal de Campinas tem apresentado baixa procura por matrículas nos últimos anos acarretando diminuição de turmas e fechamento de escolas de EJA. O alto índice de evasão, também constitui outro desafio a ser enfrentado. É sabido que existe grande demanda para este segmento educacional em nosso município e que, em virtude do aumento da oferta de empregos decorrente do desenvolvimento econômico do país, os cursos de qualificação profissional aparecem como opção de melhoria de empregabilidade para o público de EJA. Programas do Governo Federal, como o PROJOVEM-URBANO e o PROEJA-FIC têm sido implantado em centenas de municípios com o objetivo de atender aos anseios desta camada da população.

Com o objetivo de enfrentar os desafios aqui elencados e proporcionar uma melhoria no atendimento de EJA, está em andamento o projeto piloto EJA – Profissões, o qual oferece a elevação de escolaridade integrada à qualificação profissional e inclusão

digital em parceria com o CEPROCAMP. Para 2011, este projeto será expandido, atingindo um total de **13 escolas**.

A implantação deste projeto em cada unidade educacional ocorrerá de forma gradativa. Neste final de ano letivo, a CEB realizará reuniões com todos os profissionais das escolas para esclarecer todos os procedimentos a serem adotados.

Durante o primeiro semestre de 2011 será implantado um curso de **inclusão digital** a todos os alunos além de atividades e reuniões com a comunidade escolar para exposição e esclarecimento da proposta. Dentre estas atividades, serão realizadas palestras com profissionais do CEPROCAMP e outros profissionais da área de qualificação profissional com o objetivo de sensibilizar e preparar os alunos para a escolha dos cursos de qualificação que serão ofertados no 2º semestre de 2011.

ANEXO 2



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS

**Secretaria Municipal de Educação
Departamento Pedagógico
Coordenadoria de Educação Básica**

COMUNICADO CEB Nº 43/2010

Assunto: Orientações para a atribuição das aulas da EJA-Profissões

Os professores de EJA que atuam nas unidades educacionais com oferecimento do Projeto EJA-PROFISSÕES deverão, no ato da atribuição de aulas de EJA, comprometer-se a participar do curso de formação específico do Projeto, que será oferecido ao longo de 2011.

Haverá opções diferenciadas de horários para possibilitar a organização da jornada aos professores que acumulam cargo.

Para a realização deste curso deverá ser utilizado: CHP ou Carga horária Suplementar ou Hora Extraordinária, obedecendo-se esta ordem.

Curso de Formação para EJA-Profissões

1. Público Alvo: Professores das diversas disciplinas que compõem o currículo básico das escolas de EJA.
2. Período de 1 ano, totalizando **180 horas** (120 h presenciais + 60 não presenciais).

3.40 encontros anuais de 3h/a semanais.

4.4 turmas de 30 professores.

01 turma quinta-feira de manhã;

01 turma quinta-feira à tarde

01 turma sexta-feira de manhã

01 turma sexta-feira à tarde.

ANEXO 3

Termo de Compromisso

PROJETO DE FORMAÇÃO EJA PROFISSÕES

Para o ano letivo de 2011 esta unidade educacional será incluída no Projeto EJA – Profissões.

Dentre as várias ações indispensáveis ao sucesso deste projeto, destaca-se aqui a importância de se relacionar a qualificação profissional à formação geral do aluno por meio de um currículo integrado tendo como eixo central “O Mundo do Trabalho”. Esta tarefa não é simples e não se realiza apenas em reuniões pedagógicas de integração. É necessário investir na formação da equipe docente, introduzindo temas e conceitos que permitam ao professor uma compreensão mais clara acerca “deste Mundo do Trabalho” e do “Currículo Integrado”.

A SME não tem medido esforços para que este projeto alcance todos os seus objetivos e está disponibilizando um curso de formação específico aos profissionais da EJA. É indispensável que todos os professores envolvidos neste projeto participem desta empreitada. O curso será oferecido ao longo de 2011, uma vez por semana, com opções de horários diferenciados de forma a permitir que cada professor organize sua jornada na rede municipal, conciliando com a jornada de outras redes, para os que acumulam cargos.

Dado o exposto, faz-se necessário que todos os professores assumam este compromisso (político-pedagógico) em conjunto com a SME.

Atenciosamente

Diretor do Departamento Pedagógico

Eu, _____, professor (a) da EMEF EJA _____ comprometo-me a participar do Curso de Formação “EJA-PROFISSÕES”, no ano de 2011 de acordo com o horário abaixo assinalado.

Campinas, de Novembro de 2010

Assinatura do Professor _____

ASSINALE COM “X” SUA OPÇÃO DE HORÁRIO

Quinta-feira	Sexta-feira
08:00 às 11:00 ()	08:00 às 11:00 ()
14:00 às 17:00 ()	14:00 às 17:00 ()

ANEXO 4



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS

**Secretaria Municipal de Educação
Departamento Pedagógico
Coordenadoria de Educação Básica**

COMUNICADO CEB Nº 47/2010

Assunto: TDC Específico para a EJA-PROFISSÕES

A Coordenadoria de Educação Básica informa que o projeto EJA-PROFISSÕES, implantado em treze Unidades Educacionais para o ano letivo de 2011, é prioridade da SME por se tratar de uma nova proposta de trabalho pedagógico, o qual oferecerá “Elevação de Escolaridade Integrada à Qualificação Profissional”. Esta proposta de Currículo Integrado requer **tempo pedagógico exclusivo** para que todos os professores, inclusive os profissionais do CEPROCAMP, possam conjuntamente, planejar, organizar e avaliar as atividades.

Assim sendo, o DEPE/CEB orienta as Equipes Gestoras das treze Unidades Educacionais a formarem grupos de professores de EJA no mesmo TDC. Caso o professor tenha sua jornada dividida entre o Ensino Fundamental Regular e EJA, a prioridade de participação do professor será no **TDC específico de EJA**.

A CEB orienta, ainda, que as Equipes Gestoras desta Unidades Educacionais estimulem a escolha de um professor para exercer a função de Professor Coordenador de EJA para o próximo ano letivo.

ANEXO 5



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS

**Secretaria Municipal de Educação
Departamento Pedagógico
Coordenadoria de Educação Básica**

Memo CEB nº 049 /2011

Data: 26/01/2011

De: Coordenadoria de Educação Básica

Para: Direção das EMEF/EJA– Representantes de NAEDs

Assunto: DIVULGAÇÃO DE MATRICULAS – EJA 2011

A Coordenadoria de Educação Básica, seguindo as diretrizes estabelecidas pela SME/DEPE, dará início neste mês de Janeiro à **Campanha Permanente de Divulgação de Matrículas para a EJA**. A primeira etapa da Campanha, acontecerá entre os dias **24 de Janeiro e 11 de Fevereiro**. Neste período, a população será informada sobre as escolas municipais que oferecem a EJA. Estas informações serão fornecidas por meio de cartazes afixados nos veículos do transporte público e nos terminais de ônibus.

São quatro cartazes de cores diferenciadas, de acordo com a divisão geográfica estabelecida pela EMDEC. Em cada cartaz há uma relação de escolas municipais existentes na região.

Para que se alcance os objetivos desejados, é imprescindível que as escolas estabeleçam uma estratégia de acolhimento adequada ao perfil tão específico que a demanda de EJA apresenta. Para tanto, os profissionais da escola, de todos os períodos, que realizam o atendimento à população devem ser orientados quanto a estas considerações aqui descritas. Nos casos em que a unidade não tenha profissional no período noturno, específico de secretaria, orienta-se que se faça

plantão de atendimento em determinados dias da semana para receber os cidadãos interessados na matrícula. (memo CEB Nº528/2010).

A CEB solicita que as escolas mantenham um cadastro com o registro dos atendimentos (por telefone e pessoalmente) para que se possa avaliar os resultados da campanha, como por exemplo, a quantidade de pessoas que solicitaram informações. Ao atender os cidadãos, algumas informações devem ser solicitadas ao interessado. Estas informações estão contidas na planilha anexa . A UE deverá encaminhar a(s) planilha(S) preenchidas até o dia 28 de Fevereiro para sme.ceb@campinas.sp.gov.br A/C do Núcleo de EJA. A CEB solicita, ainda, que esta planilha continue sendo utilizada ao longo de todo o ano letivo e que sejam enviadas novamente à CEB no dia 30/06/2011 e 30/09/2011.

Espera-se que esta ação possa oferecer informações importantes para a sequência da Campanha Permanente de Divulgação de Matrículas para a EJA, para o planejamento de turmas, bem como para um aumento das matrículas na rede municipal, iniciando-se uma aumento de matriculados a partir do corrente ano.

A CEB agradece desde já o empenho de todos os envolvidos neste processo.

Atenciosamente,

Assessor de Planejamento

Núcleo de EJA

Coordenadora da Educação Básica
Coordenadoria de Educação Básica

ANEXO 6

**EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS II**
Ensino Fundamental - Anos Finais (5ª à 8ª série)

**MATRÍCULAS
ABERTAS**

**Ensino gratuito para todos que
não tiveram a oportunidade
de concluir os estudos do
Ensino Fundamental (até 8ª série)**

Informações: Nas escolas municipais de seu bairro e NAEDs

EMEF:



Endereço:

- 1) NAED **Norte** - Rua José Augusto César, 394 - Jd. Chapadão **3242-7041, 3242-3340**
- 2) NAED **Sul** - Rua Pastor Cícero Canuto de Lima, 401- Pq. Itália **3272-8101, 3272-5784**
- 3) NAED **Leste** - Rua Cândido Ferreira de Camargo, 92 - Cambuí **3294-9744**
- 4) NAED **Noroeste** - Rua Pinguim, 33 - Vl. Pe. Manoel da Nóbrega . . **3267-5757, 3269-8802**
- 5) NAED **Sudoeste** - Rua Mogi-Mirim, 1040 - Jd Campos Elíseos . . . **3267-5555, 3229-6399**



PREFEITURA MUNICIPAL DE
CAMPINAS
PRIMEIRO OS QUE MAIS PRECISAM
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO



ANEXO 7

RELAÇÃO DE ESCOLAS REGIÃO SUDOESTE Educação de Jovens e Adultos – 5ª a 8ª Séries			
NOME DA ESCOLA	TELEFONE	ENDEREÇO	BAIRRO
André Tosello	3266-6964	R: Itapura, 446	Jd. Aeroporto
CAIC – Zeferino Vaz	3223-6625 - 3223-2179	R: José Augusto de Matos, s/nº	Pq. Res. União
Correa de Mello	3266-6965	Av. Coacyara, 600	P. Universitário
Maria Pavanatti Favaro	3225-6043 - 3265-3384	R; Dois, s/n	Jd. São Cristóvão
Nísia A Floresta Brasileira	32266512		Vida Nova
Informações de outras escolas de 5ª a 8ª Séries LIGUE 156			
Escolas de Alfabetização e de 1ª a 4ª Séries – Ligue para FUMEC – tel: 3235.3732 ou 3255.1119			

**Impresso fechado
Pode ser aberto
pela ECT**

Prefeitura Municipal de Campinas
Secretaria Municipal de Educação- 9ºAndar -Sala 07
Av.Anchieta 200
Centro
13015904Campinas-SP



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS

Secretaria Municipal de Educação
Gabinete do Secretário

Campinas,setembro de 2011.

Prezado (a) Senhor (a)

A Secretaria Municipal de Educação está realizando uma campanha de divulgação de Matrículas para as pessoas que desejam concluir a escolaridade.

Caso alguém de sua família, vizinhos, amigos ou parentes tenham interesse em voltar aos estudos, a Secretaria Municipal de Educação de Campinas oferece vagas para os cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), também conhecido por curso Supletivo, para as pessoas maiores de 15 anos de idade que não tenham concluído o Ensino Fundamental de Anos Iniciais (antigos 1ª a 4ª séries) e para o Ensino Fundamental de Anos Finais (antigos 5ª a 8ª séries).

Para conseguir uma vaga, basta procurar uma de nossas escolas e realizar sua matrícula. Veja no verso desta carta os endereços e telefones das escolas mais próximas de sua residência ou de seu trabalho. Ligue para a escola ou compareça pessoalmente. **FAÇA SUA MATRÍCULA.**

A escola é pública, portanto, não há custos financeiros. A Secretaria Municipal de Educação conta com uma rede de 27 escolas de EJA anos finais, das quais 13 delas oferecem, de forma integrada, **um curso de qualificação profissional e de inclusão digital**. Informe-se ligando nas escolas. Em todas elas, o aluno tem direito a uniforme, material escolar, livros, laboratórios de informática, além da alimentação (merenda escolar). Tudo isto **É DIREITO SEU!**

Procure uma de nossas escolas. Nunca é tarde para recomeçar.

Grato por sua atenção,

Secretaria Municipal de Educação de Campinas

ANEXO 8



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS

Secretaria Municipal de Educação
Departamento Pedagógico
Coordenadoria de Educação Básica

Memo CEB nº 396 /2011

Data: 14/06/2011

De: Coordenadoria de Educação Básica

Para: Supervisão/Equipe Gestora das U.Es / EJA– Representantes de NAEDs

Assunto: Planejamento EJA – 2º semestre 2011

A Coordenadoria de Educação Básica solicita às equipes gestoras e supervisão das **UEs de Educação de Jovens e Adultos**, a elaboração do planejamento de turmas de EJA para o segundo semestre do corrente ano e orienta:

Prazos: 1-Planejamento nas UEs – Inserção dos dados no Sistema Integre até 20/06/2011.
2-Validação pela supervisão no Sistema Integre até 22/06/2011.

É sabido que no segundo semestre ocorre uma diminuição na procura por matrículas na EJA, porém, a diretriz da SME aponta a necessidade de se manter o número máximo possível de oportunidades abertas ao público da EJA. Desta maneira, a CEB orienta as escolas para que mantenham o mesmo número de turmas para o segundo semestre e que intensifiquem campanhas de divulgação de matrículas na comunidade. Lembramos, ainda, que a SME distribuirá cartazes de divulgação de matrículas nos equipamentos públicos da PMC e terminais do transporte coletivo informando a população quanto as possibilidades de oferta deste segmento de ensino na rede municipal. Segue anexo o “Passo a Passo” do Sistema Integre.

Atenciosamente,

Núcleo de EJA

Coordenadoria de Educação Básica

ANEXO 9

PLANEJAMENTO DO CURSO DE INFORMÁTICA

EJA PROFISSÕES PLANEJAMENTO DE INFORMÁTICA - 2º Semestre 2011 O DESAFIO DA DUPLA DOCÊNCIA	
Objetivo:	Oferecer aos jovens, adultos e trabalhadores que fazem parte do público alvo do EJA Profissões, conteúdo que promova a integração efetiva da educação profissional com as modernas práticas utilizadas nas diversas atividades e funções laborais, qualificando-os e atualizando-os com as competências profissionais específicas à referida ocupação INFORMÁTICA BÁSICA – QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL, formando profissionais éticos e conscientes da sua contribuição pela atuação coletiva na sociedade. Além de prepará-los para atender às demandas e exigências do mercado de trabalho de Campinas e Região.
Ementa do Curso:	Utilizar os recursos da informática na elaboração de planejamentos e também nas rotinas administrativas; Organização básica do computador, conceito de hardware, software e componentes básicos de um computador, noções de sistema operacional; Técnicas de edição e formatação de documentos e planilhas (funções, cálculos envolvendo porcentagens e gráficos); Criação de apresentações no Impress; Recursos para apresentação de trabalhos através de slides e recursos da Internet; Utilizar recursos pedagógicos das demais disciplinas de forma integrada e aplicada na informática.

POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO – PLANOS DE	
CONTEÚDOS - 1º E 2º TERMOS	CURSO: QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E COMPONENTES CURRICULARES
1- História do Computador; 2- História da Internet; 3- Conhecendo o Computador; 4- Conceitos de Hardware/Software (Livre X Proprietário); 5- Ligar e iniciar a operação do computador; 6- Principais componentes do computador; 7- Conhecendo o teclado; 8- Sistema Operacional Linux; 9- Introdução a editor de texto; 10- Tipos de editores; 11- Conceitos do BrOffice; 12- Conceitos de WWW; 13- Browser e sites de pesquisas; 14- E-mail; 15- Redes Sociais; 16- Internet como mecanismo de busca;	

CONTEÚDOS - 4º TERMO	POSSIBILIDADES DE INTEGRAÇÃO – PLANOS DE CURSO, QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL E COMPONENTES CURRICULARES
1- História do Computador; 2- História da Internet. (Rede TCP/IP); 3- Conhecendo o Computador (Componentes); 4- Hardware/Software (Livre X Proprietário); 5- Ligar e iniciar a operação do computador; 6- Principais componentes do computador; 7- Conhecendo o teclado; 8- Sistema Operacional Linux; 9- Introdução a editor de texto; 10- Tipos de editores; 11- BrOffice writer; 12- Introdução aos conceitos de cálculos; 13- BrOffice Calc (planilhas e gráficos); 14- BrOffice Impress; 15- BrOffice Base; 16- Conceitos de WWW e IP; 17- Browser, sites de pesquisas e E-mail; 18- Redes Sociais; 19- Internet como mecanismo de busca; 20- Backup de dados; 21- Sistemas de Seguranças, como se proteger de Hackers e Virus	

ANEXO 10

PLANEJAMENTO DO CURSO DE GESTÃO

EJA PROFISSÕES PLANEJAMENTO DE GESTÃO - 2º Semestre 2011 O DESAFIO DA DUPLA DOCÊNCIA	
ÁREA – GESTÃO – EJA II	
CURSO: AUXILIAR ADMINISTRATIVO	
DOCENTE:	
1. EMENTA:	Estudo da entidade, das suas várias formas de constituição e do controle do patrimônio. Introdução ao estudo da Economia Solidária, do trabalho coletivo autogestionário, do- trabalho coletivo que otimiza as qualidades, da solidariedade e organização dos empreendimentos e dos desafios e possibilidades dos empreendimentos solidários. Elaboração de um Plano de Negócios entendendo o processo organizacional da empresa, seus objetivos, seus produtos e serviços, seu mercado, sua estratégia de marketing e sua situação financeira.
2. OBJETIVO:	o curso Auxiliar Administrativo tem por objetivo permitir que o aluno tenha uma visão sistêmica da empresa, colabore com o gestor na identificação de oportunidades de negócios e na preparação da empresa para enfrentar seus desafios, através do conhecimento adquirido na elaboração de um Plano de Negócios.

CONTEÚDOS POR EIXO - Gestão

Possibilidades de integração aos planos de curso dos componentes curriculares EJA.

Pensar a Empresa de modo estratégico

- Tipo de Empresas e suas atividades (Indústria, Comércio e Serviços).
- Noções de Gestão de Qualidade;
- Vendas, Clientes e Pós - vendas.
- Objetivos e Metas.

Conhecimentos para uma educação profissional ampla

- Ética;
- Técnicas de Comunicação Interpessoal;
- Relações internas e externas;
- Noções das funções e objetivos dos Departamentos;(Grh, Financeiro, Marketing, Vendas, Logística(Entrada, armazenamento, produção e distribuição), almoxarifado, SAC atendimento.

Marketing / Análise de Mercado

- O que é Marketing;
- Objetivos do Marketing;
- Os 4 instrumentos básicos do Marketing;
- Noções de Marketing Estratégico,
- Noções de Campanha e introdução de um produto.

Financeiro

- Noções de Finanças, Juros Simples, Noções de Impostos e suas alíquotas.
- Noções de um Plano de Contas, Entradas, saídas e saldos.
- Planejamento Financeiro e sua importância na empresa e na vida pessoal.

Questões Operacionais

- Atendimento ao Cliente;
- Arquivo;
- Tipos de Relatórios;
- Técnicas de Elaboração de Relatórios;
- Organização.
- Conceitos básicos de 5 Ss.

Procedimentos e Fluxos

- Conceitos de Hierarquia;
- Fluxograma como elaborar;
- Organogramas.

ANEXO 11

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Como ocorreu o processo de implementação da política pública de qualificação profissional nas escolas da RMC/nesta escola?

Como foi a sua participação/envolvimento nesse processo?

Como o(a) senhor(a) compreende a educação e a qualificação a partir da implementação do Projeto EJA Profissões na RMC/nesta escola?

De que maneira o(a) senhor(a) avalia a implementação do Projeto EJA Profissões nas escolas piloto/nesta escola?