

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ADRIANA DE ALMEIDA

**UM ESTUDO *DO E NO* PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO NO ESTADO DO
PARANÁ DO PROEJA: PROBLEMATIZANDO AS CAUSAS DA EVASÃO**

**CURITIBA
2008**

ADRIANA DE ALMEIDA

**UM ESTUDO DO E NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO NO ESTADO DO
PARANÁ DO PROEJA: PROBLEMATIZANDO AS CAUSAS DA EVASÃO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, Cultura e Tecnologia, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Mônica Ribeiro da Silva.

**CURITIBA
2008**

Catálogo na publicação
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Almeida, Adriana de

Um estudo do E no processo de implantação no estado do Paraná do PROEJA: problematizando as causas da evasão / Adriana de Almeida. – Curitiba, 2008.

114 f.

Orientadora: Profª. Drª. Mônica Ribeiro da Silva
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

1. Educação de jovens. 2. Educação de adultos. 3. PROEJA.
4. Evasão escolar – política pública. 5. Educação profissional.
I. Título.

CDD 374.128

CDU 374.7



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **ADRIANA DE ALMEIDA** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. As abaixo-assinadas, DR^a MÔNICA RIBEIRO DA SILVA, DR^a ANDREA BARBOSA GOUVEIA e DR^a EDAGUIMAR ORQUIZAS VIRIATO argüiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“UM ESTUDO DO E NO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ DO PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AO ENSINO MÉDIO NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - PROEJA: PROBLEMATIZANDO AS CAUSAS DA EVASÃO”**.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a MÔNICA RIBEIRO DA SILVA		aprovada
DR ^a ANDREA BARBOSA GOUVEIA		aprovada
DR ^a EDAGUIMAR ORQUIZAS VIRIATO		Aprovada

Curitiba, 26 de fevereiro de 2009.

Profª Drª Noela Invernizzi
Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

*Àqueles que não desistem
de sonhar...
de tentar...
e de recomeçar...*

AGRADECIMENTOS

Sou uma metamorfose, um processo constante de vir a ser, um realizar-se contínuo. Percebo que antes da flor vem a morte da semente, o suspiro dissonante de quem se desprende do que é para ser revestido de outras grandezas. O que hoje vejo e reconheço belo é apenas uma parte do processo. O que eu não pude ver é o que sustenta a beleza. Nessa pesquisa, um experimento inacabado. Da obra, o rascunho. Do gesto, o que não termina. Os encontros foram muitos e as pessoas também, fez-se história, transfigurada nesse momento em gratidão. As chegadas e partidas se misturam e confundem o coração.

À minha família o amor eterno pelo olhar silencioso, pelas palavras carinhosas, pelo incentivo demonstrado e por me ensinarem a ter coragem e não desistir de recomeçar sempre.

Gratidão expressa em palavras a Prof. Doutora Mônica Ribeiro da Silva, porque em suas orientações esse meu coração desconcertante aprendeu a reconhecer os erros e ver que é necessário muito rigor para se atingir um objetivo. Sou grata pela paciência, pelo tempo despendido a me ajudar e pelos ensinamentos que me proporcionaram um novo olhar para a pesquisa.

Agradeço ao Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho pela docilidade e pela oportunidade de aprender e desejar ser melhor. O meu carinho a Prof. Dra Andréa Barbosa Gouveia pelas considerações importantes e por me fazer enxergar que os números não são dados insignificantes tabulados, mas são “vozes” que dialogam em busca de socorro.

Agradeço a Prof. Edaguimar Orquiza Viriato por aceitar o desafio em ler essas longas páginas, em linhas formais, no entanto, de pensamentos primários na pesquisa. Agradeço pelas ricas considerações e pelas sugestões.

Ao grupo de pesquisa CAPES/PROEJA que me acolheu e me ensinou a ter um olhar de pesquisadora, a calar as minhas conclusões imprecisas e investigar as contradições, buscando a totalidade.

A CAPES – Demanda Social por financiar esse sonho concretizado e oportunizar o querer estar em aprendizado contínuo e alçar vôos mais altos.

Ao Departamento de Educação e Trabalho da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e ao Departamento de Educação Profissional do Núcleo

Regional de Curitiba, pelas informações prestadas e pelo carinho da acolhida, profissionalismo e seriedade.

Aos Colégios pesquisados e aos alunos que responderam minhas indagações a gratidão é imensa, faltam-me as palavras para descrever o significado do tempo reservado para a concretização dessa pesquisa.

Aos meus queridos amigos de mestrado pela alegria do encontro, pelo abraço apertado do reencontro e pelo sentimento de saudade dos bons tempos que passamos juntos, em que nos perdíamos no tempo, nas horas de debates e leituras. Que bom foi compartilhar o croissant de chocolate, o café quentinho, as esfihas e as fotos iluminadas. Agradeço pelas horas “on line”, pelas palavras de incentivo e pelo conforto amigo presente em cada momento. Permitam-me, desconsiderando as normas, descrever o nome dos diamantes que comigo foram lapidados nesses vinte e quatro meses: Martha, auxílio enciclopédico, mestre na primeira aula; Lúcia grandeza expressa em carinho, esforço e “alma fashion”; José, olhar silencioso de sorriso cativante; Joaquim, “ora, pois...pois...” exemplo de vitória e de transposição dos limites; Ângela, simplesmente sem palavras, um presente que guardarei a sete chaves, dentro do coração; Eloise, irreverência e poesia, beleza e simplicidade, sinônimo de inteligência. Um agradecimento todo especial a doutoranda Graziela, as palavras “vamo que vamo” me auxiliaram a não vacilar e a querer ter essa simpatia e determinação.

Se a mim for concedido o direito de pausas repositoras, então já anuncio que eu continuo a vida, continuarei a aprender pelos gestos, palavras de incentivo e olhares silenciosos de confiança. A trama de meu conhecimento depende desse contraste, deste inacabado que há em mim. É por essas razões simples e ao mesmo tempo fecundas que experimento o frescor da amizade e o sabor do conhecimento.

Não é suficiente conhecer o conjunto das relações enquanto existe em um dado momento como um dado sistema, mas importa conhecê-los geneticamente em seu movimento de formação, já que todo indivíduo não é somente a síntese das relações existentes, mas também é a história destas relações, isto é, o resumo de todo passado.

Antonio Gramsci

RESUMO

Esta pesquisa realizou um estudo *do e no* processo de implantação no Estado do Paraná do Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Teve como objetivo analisar aspectos da eficiência política e social do Programa, bem como problematizar possíveis condições para a efetividade social do PROEJA, por meio do perfil socioeconômico e as razões da evasão no ano de 2008 no Estado do Paraná. Para esse fim, tomou como referencial de análise o processo histórico construído pela Educação Profissional e sua relação com a Educação de Jovens e Adultos. Partiu-se do pressuposto de que a base histórica da educação é orgânica ao modelo de desenvolvimento econômico do país. Os objetivos específicos pretenderam: identificar se a proposta de inclusão dos jovens e adultos no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional está sendo efetivada; traçar o perfil sócio-econômico da clientela atendida pelo PROEJA; investigar as principais causas da evasão. A metodologia constou de análise documental, entrevista com Coordenadores de Curso, questionário orquestrado com os alunos evadidos e observação sistemática nas oficinas, nos encontros e seminários e visita às escolas que ofertam o PROEJA. A hipótese norteadora da pesquisa é enunciada do seguinte modo: a Eficiência e as possibilidades de Efetividade Social do PROEJA estão articuladas as condições de tempo, de acesso e de aprendizagem, que constituem a especificidade dos Jovens e adultos. Identificaram-se as seguintes situações para o comprometimento da eficácia política e das condições para a efetividade social do PROEJA: a restrição orçamentária, a falta de condições infra-estruturais das escolas, a falta de efetivação dos quadros docentes, a pouca efetividade da formação continuada. Esse estudo ressaltou que não é possível afirmar o sucesso e/ou fracasso do PROEJA, entendendo que a educação no Estado do Paraná, nessa modalidade, está em processo e constitui-se um desafio a implementação dessa Política pública.

Palavras-chave: PROEJA. Educação Profissional. Educação de Jovens e Adultos. Evasão Escolar. Política Pública.

ABSTRACT

This work presents the studies made during the process of the implantation of the Program of Professional Education Integrated with Basic Education on the Modality of Youth and Adult Education, named PROEJA, on the state of Paraná. The objective was to analyze the aspects of political and social efficiency of the Program, and as well, to question the possible conditions for the social effectiveness of PROEJA, considering a social-economic profile and the reasons for the students to evade the Program on 2008, in the state of Paraná. By this matters, the referential of analyses adopted was the historical process constructed by the professional education and its relation with the youth and adult education. It is presupposed that the historical basis of the education is organic to the model of economical development of the country. The specific objectives intent to: identify if the purpose of inclusion of young people and adults in high school integrated in professional education is being effective; define the social-economical profile of the clientele attended by the PROEJA; investigate the principal causes of the student's evasion. The methodology was consisted of documental analyses, interviews with the coordinators of courses, questionnaire articulated with the evaded students and systematic observations of the workshops, of the meetings, of the seminars and the visits in the schools which offer PROEJA. The guiding hypothesis of the research is enounced by the efficiency and the possibilities of the social effectiveness of the PROEJA and the articulation of these subjects with the conditions of time, access and learning, which consists the particularity of Youth and adult education. It was identified the fallowed situations that compromise the political efficiency and the conditions for the social effectiveness of the PROEJA: the restricted budget, the lack of infrastructure in the schools, the lack of effective teacher's staff and the small effectiveness of the continued education. This study has projected the inexistence of the possibility to affirm the success or the failure of the PROEJA, understanding that education in the State of Paraná, in this modality, is in process and consists in a challenge for the implementation of this public police.

Keywords: Professional Education. PROEJA. Scholar Evasion. Youth and Adult Education. Public Policies.

LISTA DE SIGLAS

PROEJA - Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

CNE – Conselho Nacional de Educação

MEC – Ministério da Educação

PIPMO – Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-obra

PIB – Produto Interno Bruto

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

EM – Ensino Médio

EP – Educação Profissional

EG – Educação Geral

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

OIT – Organização Internacional do Trabalho

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

SEED – Secretaria de Estado da Educação

IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Social

DB – Documento Base

DO – Documento Orientador

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

RAIS – Registro Anual de Informações Sociais

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos

NRE – Núcleo Regional de Educação

SERE – Sistema Estadual de Registro Escolar

SAE – Sistema de Administração da Educação

LISTA DE QUADROS E TABELAS

TABELA 1 – População e anos de estudo	63
TABELA 2 - Matrícula no Ensino Médio e na Educação Profissional Técnica de nível médio no Brasil por dependência administrativa	64
TABELA 3 – Matrícula em Educação de Jovens e Adultos	65
TABELA 4 – Concluintes na educação de jovens e adultos – ano 2005	66
TABELA 5 – Caracterização educacional da Unidade da Federação - 2001 Analfabetismo (nº absolutos em 1000).....	66
TABELA 6 – Taxa de analfabetismo funcional	67
TABELA 7 – Relação com a Educação Básica – Taxas de transição – Paraná....	68
TABELA 8 – Concluintes por nível de ensino – Educação de Jovens e Adultos no PARANÁ.....	68
TABELA 9 – Número de alunos afastados por abandono no Ensino Fundamental e no Ensino Médio por localização e Dependência Administrativa – 2005	73
TABELA 10 – Dados Populacionais – indicadores	77
TABELA 11 - Alunos matriculados no Curso Técnico em Administração do PROEJA/PR conforme conclusão do Ensino Fundamental	80
TABELA 12 – Alunos matriculados no Curso Técnico em Administração do PROEJA/PR conforme taxa de matrícula, taxa de conclusão do 1º semestre e Número de evasão do 1º semestre	88
QUADRO 1 – Cursos ofertados no ano de 2008	69
QUADRO 2 – Escolas que ofertarão os cursos da Educação Profissional Integrada à EJA no ano de 2008.....	71
QUADRO 3 – Área de Formação dos Coordenadores do Curso Técnico em Administração PROEJA/PR	88

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Emprego Formal no Paraná.....	52
GRÁFICO 2 – Alunos matriculados não freqüentes do Curso Técnico em Administração do PROEJA/PR conforme renda mensal.....	79
GRÁFICO 3 – Alunos matriculados no Curso Técnico em Administração do PROEJA/PR conforme fator para escolha do curso.....	81
GRÁFICO 4 – Alunos matriculados no Curso Técnico em Administração do PROEJA/PR conforme gênero e fator para escolha do Curso.....	82
GRÁFICO 5 – Alunos matriculados no Curso Técnico em Administração do PROEJA/PR conforme fator para matrícula no Curso.....	84
GRÁFICO 6 – Alunos matriculados no Curso Técnico em Administração do PROEJA/PR conforme motivo para evasão do curso.....	86
GRÁFICO 7 – Levantamento das principais causas apontadas para a evasão Pelos colégios que ofertam o Curso Técnico em Administração do PROEJA/PR.....	90

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	
LISTA DE QUADROS E TABELAS	
LISTA DE GRÁFICOS	
1 INTRODUÇÃO	13
2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EDUCAÇÃO GERAL: DESAFIOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS	17
2.1 QUESTÕES HISTÓRICAS	17
2.2 A DUALIDADE ESTRUTURAL: CATEGORIA EXPLICATIVA PARA A HISTÓRIA DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO GERAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO	21
2.3 O DECRETO Nº 2.208/97 E O DECRETO Nº 5.154/04 E AS POSSIBILIDADES DE UMA FORMAÇÃO GERAL INTEGRADA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	23
2.4 AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA INTEGRAÇÃO POSSÍVEL?	25
3 O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	30
3.1 ANTECEDENTES DO PROEJA	30
3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROEJA: OS DECRETOS, O DOCUMENTO BASE E A QUESTÃO DA INCLUSÃO SOCIAL	34
3.3 A IMPLANTAÇÃO DO PROEJA NO ESTADO DO PARANÁ	46
3.3.1 Definição dos cursos	50
3.3.2 Critérios de Oferta e Atendimento	54
4 O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO E A EFETIVIDADE SOCIAL	56
4.1 O CONCEITO DE EFICÁCIA, EFICIÊNCIA E EFETIVIDADE SOCIAL	56
4.2 O SUJEITO DA EJA E AS CONDIÇÕES DE EFETIVIDADE DO PROEJA	59
4.3 A DEMANDA POTENCIAL DO PROEJA: BRASIL E PARANÁ	61
4.4 A IMPLANTAÇÃO DO PROEJA NO ANO DE 2008	69
4.5 A CLIENTELA DO PROEJA – PERFIL DO ALUNO ATENDIDO	75
4.6 PROBLEMATIZANDO A EFETIVIDADE SOCIAL: A EVASÃO NO ANO DE 2008	83
4.6.1 – a evasão segundo os alunos	83
4.6.2 – a evasão segundo as escolas	87
4.6.3 As causas da evasão: possíveis interpretações a partir das informações coligidas	94
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	105
ANEXOS	112
Anexo 1 Questionário	113
Anexo 2 Entrevista com os coordenadores do Curso Técnico em Administração/PROEJA/PR	114

1 INTRODUÇÃO

O Passado...
*Homens sem pressa, talvez cansados,
 descem com leva madeirões pesados,
 lavrados por escravos em rudes simetrias,
 do tempo das acutas. Inclemência.
 Caem pedaços na calçada.
 Passantes cautelosos desviam-se com prudência.
 Que importa a eles o sobrado?
 Cora Coralina*

Os debates relativos à dimensão educativa do trabalho assumem, na atualidade, espaços amplos. No entanto, adquire especial relevância no que se refere ao ordenamento curricular no âmbito do Ensino Médio Integrado (RAMOS, 2007), seja na modalidade regular ou nos programas que pretendem incluir alunos considerados à margem do sistema educacional, como é o caso do Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

O PROEJA é instituído como programa educacional brasileiro pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Vale ressaltar que esse Decreto deriva de uma ampliação do Decreto 5.478 de 24 de junho de 2005, que criou o Programa, mas, no entanto, limitava sua extensão ao âmbito das instituições federais de educação tecnológica e ao nível médio.

A proposta do PROEJA supõe inserir no sistema de ensino um modelo que possa romper com a histórica dualidade entre educação geral e formação profissional. Para isso, propõe um trabalho de forma integrada, a partir do trabalho como princípio educativo (BRASIL, 2007) o que demanda a retomada de discussões acerca da formação unitária e politécnica tendo como eixo o trabalho na sua dimensão ontológica.

Outro fator a considerar previamente é a questão da inclusão/exclusão social, uma vez que este é o princípio fundante da política em análise. O fenômeno da exclusão aparece não apenas para aqueles segmentos sociais que já estiveram incluídos em algum momento, mas envolve aqueles que jamais passaram pela condição de inclusão. Assim, é importante investigar se e *como* o Programa atende ao propósito da inclusão educacional e social, o que torna relevante dimensionar sua efetividade social.

Considerando essas reflexões iniciais, parte-se do pressuposto de a eficiência e efetividade social do PROEJA passa pelos critérios estabelecidos pela Secretaria de Educação do Estado no processo de implantação do Programa, critérios estes que poderão favorecer o êxito ou fracasso da política e conseqüentemente dos sujeitos envolvidos nesse processo, tais como critérios estabelecidos para a oferta dos Cursos, sua localização, demandas sociais, etc. Passa, ainda, pelo atendimento às especificidades desses sujeitos, tais como o tempo (do aluno e da escola, bem como, o tempo relativo às questões curriculares, inclusive às formas de avaliação), as condições de aprendizagem, e, ainda, pelas condições estruturais das escolas, tais como a formação continuada de professores, espaço físico, laboratórios, etc.

No presente trabalho discutir-se-á exclusivamente a eficiência política e social e as possíveis condições de efetividade a partir das especificidades da clientela alvo do PROEJA.

A hipótese norteadora da pesquisa é enunciada do seguinte modo: a Eficiência e as possibilidades de Efetividade Social do PROEJA estão articuladas as condições de tempo, de acesso e de aprendizagem, que constituem a especificidade dos educandos Jovens e adultos.

Tendo em vista a hipótese acima, a pesquisa busca discutir em que medida se efetiva a intenção anunciada de incluir os não escolarizados e excluídos das redes de educação profissional, conforme afirma o Documento Base de Implantação do PROEJA: “[...] inclusão da população em suas ofertas educacionais. O princípio surge da constatação de que os jovens e adultos que não concluíram a educação básica em sua faixa etária regular têm tido pouco acesso a essas redes.” (BRASIL, 2007, p. 27).

Em suma, quando são formuladas novas leis e novos programas que pretendem enfrentar a exclusão social e educacional, tendo como protagonista a escola, faz-se necessário pensar nos caminhos que serão percorridos para que tal política se efetive, além de acompanhar e dialogar com seus resultados.

A presente investigação tem como objetivo analisar a eficiência política e social do Programa, bem como as Condições para a Efetividade Social do PROEJA, o perfil socioeconômico e as razões da evasão no ano de 2008 no Estado do Paraná, especificamente as ações da Secretaria de Estado da Educação, SEED. Para esse fim, toma como referencial de análise o processo histórico construído pela

Educação Profissional e sua relação com a Educação de Jovens e Adultos. Parte-se do pressuposto que a base histórica da educação é orgânica ao modelo de desenvolvimento econômico do país. Os objetivos específicos pretenderam: identificar se a proposta de inclusão dos jovens e adultos no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional está sendo efetivada; traçar o perfil sócio-econômico da clientela atendida pelo PROEJA; investigar às principais causas da evasão.

O Curso escolhido para a pesquisa de campo foi o Curso Técnico em Administração. O critério utilizado para a seleção desta investigação fundamenta-se por ser o curso com maior oferta no Estado. Neste sentido, é importante investigar o porquê desta oferta, e se esta demanda corresponde às especificidades da EJA e atende ao perfil descrito nos Documentos Oficiais para implantação do Programa. Foram investigadas três instituições de ensino no município de Curitiba, sendo duas localizadas na região norte e uma na região sul.

A metodologia utilizada constou de análise documental, entrevista com os Coordenadores de Curso, questionário orquestrado com os alunos evadidos e observação sistemática nas oficinas, nos encontros e seminários e visita às escolas que ofertam o PROEJA.

Na técnica aplicada, questionário orquestrado, a pesquisadora leu as questões para os jovens e adultos e estes foram respondendo entre as opções fornecidas pela pesquisadora. O questionário continha também duas questões abertas sobre a evasão, para que os alunos pudessem dissertar suas opiniões.

O desafio metodológico foi saber quem são os sujeitos evadidos e encontrar esses jovens e adultos que novamente foram excluídos da escola. Em primeiro lugar, as Secretarias das Escolas e os Coordenadores de Curso não possuem dados significativos para essa busca, ora os dados cadastrais estão incompletos, ora esses dados não estão disponíveis. Em algumas situações apenas o nome do(a) aluno(a) consta em sua ficha cadastral.

Outro agravante foram as transferências, endereços desatualizados e telefones inexistentes. Após várias tentativas, foram realizados 28 questionários, o que corresponde a 70% dos alunos evadidos do Curso Técnico em Administração/PROEJA. A maioria dos dados foram coletados via telefone, porque grande parte dos entrevistados reside e/ou trabalha na Região Metropolitana de Curitiba.

Essa metodologia foi essencial para analisar as razões da evasão confrontando com o princípio de inclusão do Programa e também para averiguar se o perfil sócio-econômico atende as prescrições descritas nos Documentos Orientadores do PROEJA, traçando a eficiência e as condições de efetividade social desta política pública.

Dessa maneira, para atender aos seus propósitos o trabalho está dividido em três capítulos.

Na primeira seção discute-se a Educação Profissional integrada à Educação Geral, o que pressupõe refletir sobre os desafios políticos e pedagógicos postos por esta política. Primeiramente, relata-se o contexto histórico da Educação Profissional e a questão da dualidade como uma categoria explicativa para a relação entre a Educação Geral e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

A segunda seção ocupa-se em apresentar o Programa de Educação Profissional integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos. Para tanto, são descritos os antecedentes do PROEJA e a contextualização do Programa: os Decretos, o Documento Base nacional, o Documento Orientador do PROEJA no Paraná e a questão da inclusão social. Em seguida, é analisado o processo de implantação do PROEJA no Estado do Paraná. Na seqüência do capítulo são analisados os critérios de oferta e atendimento, a definição dos cursos, o perfil do aluno, a elaboração da proposta pedagógica do Curso Técnico de Administração em nível Médio na Modalidade de Jovens e Adultos.

A discussão sobre o processo de implantação e a efetividade social está exposta na terceira seção. O debate centraliza-se em cinco eixos: o conceito de efetividade social, o sujeito da EJA, a implantação do PROEJA em 2008, a clientela do PROEJA e a evasão dos alunos do Curso Técnico em Administração em 2008.

2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EDUCAÇÃO GERAL: DESAFIOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS

*Gente que passa indiferente,
olha de longe,
na dobra das esquinas,
as traves que despençam.
Que vale para eles o sobrado?
Cora Coralina*

2.1 QUESTÕES HISTÓRICAS

No século XIX encontram-se os primeiros registros da Educação Profissional no Brasil, mais precisamente no ano de 1809, pelo Decreto de D. João VI, com a criação do Colégio das Fábricas, conforme se explicita no Parecer CNE/CEB nº 16/99, (BRASIL, 1999, p. 4). Neste mesmo século, foram instituídas as sociedades civis destinadas a dar amparo a crianças órfãs e abandonadas tendo por fim oferecer instrução teórico-prática e iniciando-as no ensino profissionalizante.

A Educação Profissional tem sua origem constituída com objetivos assistencialistas. Desta forma, previa a mínima escolarização, sem oportunizar ao aluno o conhecimento científico atrelado à técnica, ao fazer do trabalho.

Entre os séculos XIX e XX tem início uma mobilização pública para organização da formação profissional, adicionando ao caráter assistencialista a preparação de operários para o incipiente processo de industrialização e de modernização do país. A este respeito Moura (2007) destaca:

Em 1909, Nilo Peçanha criou as Escolas de Aprendizes Artífices e, em 1910, instalou dezenove delas – destinadas aos pobres e humildes. Paralelamente, organizou-se o ensino agrícola para capacitar chefes de cultura, administradores e capatazes. Nessas iniciativas, observa-se o caráter elitista e de reprodução da estrutura social estratificada vigente. Tais medidas, entretanto, evidenciaram um redirecionamento da Educação Profissional, pois ampliaram o seu horizonte de atuação para atender a interesses emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria.

É pertinente destacar que na tentativa de apaziguar a situação de crescente exclusão e aumentar os índices de escolaridade, políticas e programas são implantados, governo após governo, sobretudo a partir de 1930.

No período de 1930 a 1936 a educação passa por um processo de mudanças na estrutura econômica e política do país. Fato este que decorre da

prevalência do modelo econômico centrado na agricultura de exportação e a dependência do capital estrangeiro.

Nessa época criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública, sendo o ministro titular, Francisco Campos, que realizou uma reforma no ensino que ficou conhecida como Reforma Francisco Campos. No que se refere a estrutura do ensino, não estava organizada com base em um sistema nacional, cada estado mantinha os seus respectivos sistemas de ensino sem articulação entre si. Quanto ao ensino secundário sua característica principal era a de ser preparatório para o ingresso no ensino superior.

Com a criação do Ministério da Educação e da Saúde na década de 1930, as reformas empreendidas puderam fornecer uma estrutura orgânica ao ensino secundário, comercial e superior. Pela primeira vez, houve uma mudança que atingia vários níveis de ensino, válida para todo o território nacional. Sete decretos efetivaram a Reforma Francisco Campos, o objetivo era criar um ensino mais adequado à modernização que se desejava para o país.

Em 1937, com a implantação do Estado Novo define-se o papel da educação no projeto de nacionalidade que o Estado almejava construir. A nova Constituição incluiu a educação para equacionar a questão social. Os discursos referenciaram um ensino específico para as classes menos favorecidas, o pré-vocacional e profissional. O ensino era considerado o primeiro dever do Estado, com a colaboração das indústrias e sindicatos.

Nestes primeiros anos do Estado Novo, por força do fechamento político e suspensão das liberdades civis, o debate educacional não apresentou nenhuma movimentação significativa na definição de políticas para a educação. Em 1942 Gustavo Capanema, implementou uma série de reformas que foram chamadas de Leis Orgânicas do Ensino, que flexibilizaram e ampliaram a Reforma de Francisco Campos.

As Leis Orgânicas do Ensino complementaram os três setores da economia e regulamentaram o ensino técnico-profissional industrial, comercial e agrícola. Porém, como escreve SHIROMA (2004):

Nem por isso o conjunto de Leis Orgânicas e sua legislação complementar propiciaram ao sistema educacional a desejável unidade a ser assegurada por diretrizes gerais comuns a todos os ramos e níveis de ensino. Persistia o velho dualismo: as camadas mais favorecidas da população procuravam o ensino secundário e superior para sua formação, e aos trabalhadores

restavam as escolas primárias e profissionais para uma rápida preparação para o mercado de trabalho. (SHIROMA, 2004, p. 27-28)

Nos anos que compreende a década de 1950 ocorreu um forte debate sobre as propostas para a educação brasileira pensada como parte das reformas de base que era cogitada para o país, entretanto a vitória conservadora e o acerto entre os generais interromperam este processo.

As mudanças ocorridas no Brasil, entre as décadas de 1930 e 1960, deveram-se à reestruturação do sistema econômico que passou da economia primária para a economia de mercado aberto, visando à instalação de indústrias no país. O crescimento do parque industrial exigiu maior demanda da mão-de-obra operária para a indústria mecânica, ferroviária e siderúrgica em expansão. O êxodo rural foi responsável pelo crescimento demográfico nas cidades e muitos jovens vieram em busca de formação profissional.

As reformas do ensino entre 1960 e 1970 tinham como objetivo a educação para a formação de capital humano, constituindo um vínculo estrito entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais, desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país. (SHIROMA, 2004)

Em 1971, foi aprovada a reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela lei nº 5.692. Por um lado, esta lei reestruturou a organização escolar apresentada na lei nº 4.024/6, por outro lado, desencadeou a ruptura da estrutura escolar vigente, promovendo uma formação técnico-profissionalizante no 2º grau.

A lei nº 5.692/71 tratou de instituir o Ensino Médio Técnico tendo como metas amenizar a defasagem entre educação e trabalho, aumentar a oferta de profissionais técnicos e conter o ingresso em cursos superiores, pois a formação profissional desobrigaria os jovens a se candidatarem aos cursos superiores.

No ano de 1975, foi criado pelo Ministério do Trabalho, o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-obra – PIPMO¹, para atender à demanda de mão-de-obra

1 O PIPMO (Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra) foi concebido pelo governo de João Goulart em 1963 e executado durante a ditadura militar até sua extinção em 1982. O PIPMO foi planejado junto à Diretoria do Ensino Industrial (DEI) no Ministério da Educação, recebendo verbas do Ensino profissionalizante. Foi transferido para o Ministério do Trabalho em 1975, daí saindo seus recursos, transferência efetuada pelo então Ministro do Trabalho, Arnaldo Prietto, sendo ampliados

qualificada. O PIPMO cumpriu o papel de treinamento acelerado, cuja finalidade era atender as exigências específicas do mercado de trabalho. Nos anos de 1976 e 1977, esse programa formou quase meio milhão de trabalhadores no Brasil.

Nesse período, no plano do desenvolvimento econômico, a crise do petróleo e a alta internacional dos juros desacelera a expansão industrial e tem início um processo de crise que leva o Brasil, na década de 1980 ao desequilíbrio da balança de pagamentos e ao descontrole da inflação. O país mergulha numa longa recessão que praticamente bloqueia o seu crescimento econômico. Concomitantemente a fragilização do Produto Interno Bruto (PIB), a debilidade do setor industrial e a queda das taxas de investimento colaboraram para que esta década ficasse conhecida como a década perdida.

Em 1982, a Lei nº 7.044 substituiu a expressão qualificação para o trabalho pela preparação para o trabalho. O Ensino de 2º Grau passou a não contemplar a profissionalização e ficou sem características próprias. O ensino passou a funcionar com um currículo voltado à formação geral sob a denominação de curso propedêutico. Oliveira e Remer (2006) destacam que o a profissionalização para o trabalho no 2º Grau não obteve sucesso devido a três características básicas: primeiro pelas improvisações e falta de recursos, segundo pela falta de atrativo para o mercado de trabalho e, terceiro por não conseguir desviar a demanda do ensino superior.

Em contrapartida, este período possibilitou a retomada das liberdades civis. Aparecem no cenário nacional o processo de redemocratização e a paulatina reconquista das liberdades civis, que haviam sido proibidas durante o período militar. Esse foi um momento importante para o debate em torno das políticas educacionais, culminando na elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Na década de 90, o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e Emprego retomam o discurso do fortalecimento da escola técnica como uma das soluções para o problema da falta de qualificação para a força de trabalho dos jovens brasileiros. Estes dois segmentos previam também uma rápida inserção dos jovens no mercado de trabalho, percebida pelos incentivos do governo, como é o caso da criação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), em 1997.

seus cursos para o setores primários (agricultura) e terciário (comércio e serviços), mudando então seu nome para PIPMO (Programa Intensivo para Preparação de Mão-de-Obra).

Em seu discurso oficial o PROEP tinha como finalidade desenvolver ações integradas de educação com o trabalho, a ciência e a tecnologia. Não obstante a esse discurso, esse programa propiciou um caminho para a cisão entre Ciência e Técnica, Ensino Médio e Educação Profissional.

2.2 A DUALIDADE ESTRUTURAL: CATEGORIA EXPLICATIVA PARA A HISTÓRIA DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO GERAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

Reconhecer a dualidade estrutural enquanto uma categoria que explica a trajetória do ensino no país significa tratá-la como um problema, um problema complexo da história educacional e social do país. Implica, ainda, reconhecer que a dualidade não foi gerada pelo sistema de educação, mas é estrutural e orgânica ao modo de produção capitalista.

A presença da dualidade na história do Ensino Médio pode ser definida segundo Kuenzer (2001, p.9) pela atribuição a esse nível de ensino de uma dupla função, a de preparar para a continuidade de estudos e a de preparar para o mundo do trabalho, caracterizando uma ambigüidade: “[...] uma vez que não é uma questão apenas pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção”.

Analisar-se-á, brevemente, como esta produção da dualidade se efetivou no período das leis que orientaram o ensino no país e marcaram a trajetória da educação profissional: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 4.024/61), Lei nº 5.692/71 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96.

No processo de redemocratização do país após a Era Vargas ocorre a luta pela criação da Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 4.024/61). Essa lei envolveu todos os níveis e modalidades de ensino dando plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível, sem necessitar de adaptação. Formalmente coloca um fim à dualidade do ensino, entretanto, na prática, a legitima.

A lei nº 4.024/61 manteve a estrutura de ensino já implantada: ensino pré-primário, ensino primário (duração de quatro anos), ensino médio (dividido em ciclo

ginasial, duração de quatro anos e ciclo colegial com três anos). Esse último compreendia o ensino secundário e o ensino técnico (ramos industrial, agrícola, comercial e de formação de professores primários e pré-primários) e o Ensino Superior, consolidando a estrutura dual do nível secundário, já posta nas Leis Orgânicas do Ensino da década de 40.

Já a Lei nº 5.692/71 surgiu com um duplo propósito, o de atender à demanda por técnicos de nível médio e conter a pressão sobre o ensino superior. A argumentação para amparar a formação de técnicos construiu-se sob a ênfase da "escassez de técnicos" no mercado e pela necessidade de evitar a "frustração de jovens" que não ingressavam nas universidades nem no mercado por não apresentarem uma habilitação profissional. O caráter compulsório e universal de profissionalização do ensino médio tinha a finalidade de inserir parte da clientela no mercado de trabalho. Com efeito, se exigia do sistema educacional produtividade, formação de mão-de-obra barata e numerosa, qualificada e técnica, ajustada às necessidades do sistema econômico. A marca do dualismo não estava mais na impossibilidade de aqueles que cursavam o ensino técnico ingressarem no ensino superior, mas sim no plano dos valores e dos conteúdos da formação.

A Lei nº 7.044/82 extinguiu a profissionalização compulsória e considerou que nos cursos não profissionalizantes a carga horária poderia ser totalmente destinada à formação de cultura geral.

No que se refere às formas tayloristas/fordistas de organizar o trabalho capitalista do século XX, o que se teve foi uma rede de escolas de formação profissional em diferentes níveis, paralela à rede de escolas destinadas à formação propedêutica, com a finalidade de atender às funções instrumentais inerentes às atividades práticas que decorriam da crescente diferenciação dos ramos profissionais.

Quando teve início a tramitação da Segunda LDB – Lei nº 9394/96 o ensino de 2º grau profissionalizante estava presente nas Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrícolas Federais e em poucos sistemas estaduais como, por exemplo, em poucas escolas do Paraná.

A LDB nº 9394/96 está estruturada em dois níveis, a Educação Básica e a Educação Superior. No que se refere à Educação Profissional, o art. 36, parágrafo 2º dessa Lei estabelece que “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. Mais adiante,

o art. 40 evidencia que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”.

A partir dessas proposições é possível inferir um caráter ambíguo que possibilita ao Ensino Médio – Educação Geral – e a Educação Profissional trabalharem de forma articulada assim, como também, possibilita a completa desarticulação entre os dois. (MOURA, 2007). Essas possibilidades são contempladas pela legislação complementar à LDB que trata da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: o Decreto nº 2208/97 e, mediante sua revogação, o Decreto nº 5154/04.

2.3 O DECRETO Nº 2.208/97 E O DECRETO Nº 5.154/04 E AS POSSIBILIDADES DE UMA FORMAÇÃO GERAL INTEGRADA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.

Na conjuntura política no ano de 2002 e no período eleitoral subsequente, surge uma nova possibilidade para o diálogo entre a educação geral e a educação profissional. Esse contexto é marcado por conflitos e o reconhecimento de dois momentos distintos é imprescindível para a compreensão dos debates acerca da educação profissional integrada.

Num primeiro momento, o que se promove é a separação obrigatória do Ensino Médio e da Educação Profissional através da promulgação do Decreto nº 2.208/97. Essa desarticulação promoveu a mobilização dos setores educacionais da Educação Profissional para a revisão desta decisão política.

O Decreto nº 2.208/97 estabeleceu que a Educação Profissional contaria com uma organização curricular própria e independente do Ensino Médio.

Silva e Bressan (2006) consideram que pelo Decreto nº 2.208/97 a Educação Profissional desarticulou-se do Ensino Médio. Mais amplamente a função exclusiva da educação profissional era desenvolver aptidões para as funções produtivas. A questão central aprofundada neste debate é que o modelo proposto faz uma justaposição entre formação geral e formação para o trabalho, posto que, na prática, dissocia ciência e técnica, cultura geral e formação profissional.

A gênese da polêmica que permeia a revogação do Decreto nº 2.208/97 e a publicação do Decreto nº 5.154/2004 centraliza-se nas lutas sociais dos anos da

década de 1980, em busca da redemocratização do país e pela “remoção do entulho autoritário”. De modo específico, um dos marcos deste contexto é a mobilização do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, em defesa de um sistema público e gratuito de educação, que deveria tomar forma no capítulo sobre a educação na Constituição Federativa e em uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

No âmbito da elaboração das políticas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, a revogação do Decreto nº 2.208/97 tornou-se emblemática na disputa e na expressão de uma disputa teórica em termos da pertinência político-pedagógica do Ensino Médio integrado à Educação Profissional.

Este período de transição dos decretos, além dos conflitos revela a busca pelo enfrentamento do dualismo na educação, pois como indica a literatura, nesse nível de ensino vê-se a contradição entre o capital e o trabalho materializada no pseudo dilema quanto à sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho.

O Decreto nº 5.154/04 mantém a oferta dos cursos técnicos concomitantes e subseqüentes já propostas pelo Decreto nº 2.208/97, mas possibilita a integração do Ensino Médio aos cursos técnicos. Nesse horizonte, as expectativas convergem para a formação de sujeitos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para se inserir nela e assim atuar ética, técnica e politicamente, para a superação da dualidade ao romper com uma formação que separa cultura geral e cultura técnica.

Como objetivos, o Decreto nº 5.154/04 prescreve:

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:

I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;

II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

Art. 3º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

§ 1º Para fins do disposto no **caput** considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos (BRASIL, 2004).

Nessa perspectiva, a proposta do Decreto nº 5.154/2004 faz lembrar a proposta defendida por Gramsci (2000, p. 118) da escola unitária: “uma escola

única, humana e que equilibre a formação para o trabalho”.

A integração do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio, uma opção no âmbito do Decreto n°. 5.154/04, faz retomar o desafio de se construir uma articulação orgânica entre o trabalho como princípio educativo, a ciência como criação/ recriação pela humanidade de sua natureza e cultura, como síntese de toda produção e relação dos seres humanos com seu meio. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005).

Um dos desafios que envolvem essa proposta é que os cursos sejam organizados com itinerários formativos que possam transpor a oferta fragmentada e descontínua de formação profissional que não auxiliava os trabalhadores seja para fins de exercício de uma ocupação, seja para o prosseguimento de estudos.

Quanto à continuidade da escolaridade o Decreto n° 5.154/04, no parágrafo 2° do art. n°1, prescreve que se faz necessário que os cursos articulem-se com a modalidade de Jovens e Adultos, tendo como princípio, formar – simultaneamente - para a qualificação para o trabalho e garantir a elevação da escolaridade dos trabalhadores.

2.4 AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E A EDUCAÇÃO DE JOVENS: UMA INTEGRAÇÃO POSSÍVEL?

Com o Decreto n° 5.154/04 os debates acerca de uma educação politécnica, uma educação unitária e universal são intensificados.

A educação politécnica é vista como educação tecnológica destinada a romper com a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, cultura geral versus cultura técnica. Objetiva-se que a educação contribua para o domínio dos fundamentos científicos das diversas técnicas que caracterizam o processo de trabalho.

Com base nesse argumento fundamenta-se que a integração do Ensino Médio com o Ensino Técnico é uma necessidade conjuntural, social e histórica, para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no Ensino Médio poderá proporcionar uma formação integral do ser humano.

Para Frigotto; Ciavatta e Ramos (2005) o Ensino Médio Integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral é um pressuposto necessário para o percurso de uma nova realidade, visto que:

A idéia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. (FRIGOTTO; CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 85)

A palavra integrar é definida no Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa como: “Tornar inteiro, completar, integralizar...tornar-se parte integrante, incorporar-se.” (CIAVATTA apud, FERREIRA, 2001, p 394).

Já Ciavatta (2005, p. 84) ao discutir a integração curricular pondera que o sentido de integrar no Ensino Médio está para além das definições pré-estabelecidas, mas compreende entender as partes em um todo articulado. Desse modo, a simples união das partes não é suficiente, faz-se necessário unir as partes na unidade e no contexto; a integração contempla a articulação, contexto e totalidade.

A autora afirma que para ofertar o Ensino Médio de forma integrada é importante tratá-lo como uma totalidade educacional. Esse tratamento contempla uma totalidade social. Dessa maneira, há que se considerar as múltiplas mediações históricas e sociais que tornam concretos os processos educativos, ao levar em conta as sínteses das múltiplas determinações que estão presentes nos processos educacionais.

Trabalhar a educação considerando a categoria da totalidade implica incorporar as dimensões educativas no âmbito das relações sociais que significam uma formação humana associada às dimensões sociais, políticas e produtivas. Esta coligação reconhece que cada sociedade, em cada modo de produção e regimes de acumulação, dispõe de formas próprias de educação que correspondem às demandas dos diferentes grupos e das funções que lhes cabe desempenhar na divisão social e técnica do trabalho. Ao mesmo tempo, a tarefa dessas funções não se restringe ao caráter produtivo, mas contempla os fatores comportamentais,

ideológicos e normativos que lhes são próprias, para que a escola elabore sua proposta pedagógica a partir das demandas sociais.

Esta discussão sobre o Ensino Geral integrado ao Ensino Profissional favorece reflexões essenciais quanto à possibilidade material de implementação plena de um ensino articulado. As características estruturais da sociedade dificultam esse processo de implantação, a extrema desigualdade socioeconômica conduz os filhos da classe trabalhadora a procurar a inserção no mercado de trabalho para a complementação da renda familiar.

Para efetivar um programa que visa à inclusão de todos no processo educativo é imprescindível aproximar o Ensino Médio (EM) e a Educação Profissional (EP) numa formação unitária.

Essa aproximação para Pereira e Teixeira (1997), seria possível se o EM compreendesse a sua função numa concepção integrada a EP:

Este nível de ensino desempenha a função de contribuir para que os jovens consolidem e aprofundem conhecimentos anteriormente adquiridos, visando uma maior compreensão do significado da ciência, das artes, da letras e de outras manifestações culturais. Outro papel que também lhe cabe é possibilitar que esses jovens possam ter acesso à educação profissionalizante, aprofundando sua compreensão sobre os fundamentos científicos e tecnológicos, conhecendo o movimento do mundo do trabalho e as características dos processos produtivos. (PEREIRA; TEIXEIRA, 1997, p. 90)

Quanto ao público da EJA, a oferta de Educação Profissional é nula. A ampliação da oferta integrada nas instituições públicas de educação poderá contribuir para uma efetiva (re)construção da identidade e sentido do Ensino Médio para a EJA.

A LDB nº 9394/96 no que se refere ao sujeito jovem e adulto destaca que a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos é destinada para aqueles que não tiveram o acesso, ou seja, a oportunidade de dar continuidade a escolaridade em idade regular, sendo que estes podem cursar tanto o ensino fundamental quanto o ensino médio.

Tal discussão estende-se no parágrafo primeiro do art. 37 da Lei, prescrevendo que as instituições de ensino deverão assegurar aos jovens e adultos, oportunidades educativas apropriadas. Para tanto, enfatiza que é necessário

considerar as características do sujeito, seus interesses, as condições de vida e de trabalho.

Haddad e Di Pierro (2000) destacam que a escolarização de jovens e adultos, historicamente compreendeu um conjunto diverso de processos e práticas formais e informais para aquisição e ampliação dos conhecimentos básicos, de competência técnica e profissional e habilidades socioculturais. Ao mencionar os desafios para a EJA, Haddad e Di Pierro (2000) apontam para o fato de que ao longo da segunda metade desse século houve um movimento para a ampliação da oferta de vagas, entretanto, esta ampliação não foi acompanhada de uma melhoria nas condições de ensino.

Soares (2001) descreve que esta modalidade de ensino incorpora um contexto de desvalorização e indiferença, apesar de apresentar um leque amplo e heterogêneo de experiências educativas e formatos e modalidades diversas, suas formas não correspondem necessariamente a ações de escolarização.

Guedes (2006) complementa que a Educação de Jovens e Adultos na década de 90 constituiu como um fenômeno que centra a sua origem no processo histórico do desenvolvimento humano. A autora esclarece que a atividade educativa desenvolveu-se incorporando formas e conteúdos diversos, que foram apropriados e objetivados em consonância com as condições materiais de produção e de reprodução da vida do homem em sociedade.

Nesta perspectiva a Educação de Jovens e Adultos no Brasil é resultado de um processo histórico de exclusão da classe trabalhadora na escola. As críticas se restringem a demonstrar/provar os fatos apenas em sua aparência, não há uma análise que questione a raiz dos fundamentos e princípios subjacentes às reformas para a EJA. As políticas, na maioria assistencialista e aligeiradas, tiveram por objetivo essencial legitimar as estratégias políticas e econômicas necessárias ao funcionamento do sistema capitalista, em sua nova fase de acumulação e de reprodução ampliada, que se realiza mediante a exploração intensificada da força de trabalho.

Por outro ângulo, há empreendimentos e propostas de outros órgãos com vistas a intervir na educação básica da modalidade EJA, em especial projetos que tem como pressuposto a qualificação profissional, como por exemplo: empresas com seus projetos de responsabilidade social, sindicatos, organizações não

governamentais, movimentos sociais, culturais e religiosos. Também são visíveis neste campo as instituições internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e a Organização Internacional do Trabalho – OIT e articulações como o Mercosul, dentre outras. Esse conjunto tem procurado incentivar e apoiar as iniciativas que buscam dar prioridade à educação geral e profissional orientada a jovens e adultos.

Estas preocupações e ações de interesse comum entre o Estado e a Sociedade Civil, desencadearam em uma “nova institucionalidade” em todos os estados do país, os fóruns e as instâncias participativas. A mercê desse princípio, os fóruns de EJA têm se formado como espaços de encontros permanentes e de ações em parcerias entre diversos segmentos envolvidos com esta modalidade educacional.

Não se pode negar a importância destes espaços de discussões, entretanto, caberia indagar: qual o alcance desses movimentos junto à organização das políticas públicas para que estas possam chegar ao interior da escola melhoradas? Esses movimentos necessitam abranger não só a troca de experiência das iniciativas públicas e privadas, mas criar gradativamente um movimento nacional que tenha como ensejo estabelecer uma interlocução com os órgãos governamentais, a fim de intervir na elaboração de políticas. Essas ações poderão garantir a conquista da consciência em relação à importância destas ofertas educacionais e, com ela, as oportunidades para todos que trabalham ou pretendam expandir sua atuação neste campo de atividades profissionais.

O desafio está posto na tentativa de desenvolver estratégias que possibilitem manter os jovens e adultos para além da conclusão de um curso ou de uma etapa de escolarização, oportunizando-os à continuidade de seus estudos em nível superior ou em cursos de formação ao longo da vida, para aliar significativamente o conhecimento técnico com o conhecimento científico tendo como eixo o trabalho.

3 O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, PROEJA.

*Quem vê nas velhas sacadas de ferro
forjado as sombras debruçadas? Quem é
que está ouvindo o clamor, o adeus, o
chamado? Cora Coralina*

3.1 ANTECEDENTES DO PROEJA

O PROEJA surge com a finalidade de favorecer a inclusão social, visto que, nos relatórios do MEC salienta o propósito de inserir o trabalhador que estava excluído dos bancos escolares.

Diante dessa perspectiva, no cenário político surgem algumas propostas para reverter o quadro de exclusão social e educacional no Brasil. O Jornal Folha de São Paulo em nota no dia 27 de dezembro de 2002, publicou as declarações do ministro Palocci, faltando cinco dias para a posse do Governo Petista. Palocci destacou a melhoria da educação como sendo uma das prioridades do governo. Para o ministro, a meta seria dobrar a escolaridade média do brasileiro que na época era de 5,41 anos, segundo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Outro contexto que reafirmava estas declarações era o fato de que apenas 20% dos jovens de 15 a 17 anos faziam parte do Ensino Médio e apenas 8% dos jovens de 18 a 24 anos do Ensino Superior, constituindo os índices mais baixos da América Latina. Dantas (2002) ao relatar os projetos do governo, destaca os princípios da política, que afirmava buscar um novo contrato, a mobilização cívica e os grandes acordos nacionais para incluir e beneficiar os setores historicamente marginalizados e sem voz na sociedade brasileira.

Nessa perspectiva, o governo realçou que seria uma tarefa imensa criar uma alternativa econômica para enfrentar e vencer o desafio histórico da exclusão social. Para atingir este princípio, seria preciso a presença ativa e a ação reguladora do Estado sobre o mercado, evitando o comportamento predatório de monopólios e oligopólios. Além disso, uma das justificativas da política seria que o controle social daria mais transparência e eficácia ao planejamento e à execução das políticas

públicas nas áreas de saúde, educação, previdência social, habitação e nos serviços públicos em geral. Segundo a Folha de S. PAULO (2002)

A mola propulsora da nação é o seu sistema produtivo, são os trabalhadores bem capacitados e em constante progresso; é uma população com escolaridade cada vez maior; são os empreendedores dispostos a assumir riscos; são os seus cientistas e pesquisadores; são os profissionais que formam o corpo técnico e gerencial capaz de aplicar as melhores práticas na iniciativa privada e no setor público. (FOLHA DE S. PAULO, 2002)

O Especial da Folha de S.Paulo sobre a política do governo Lula apresenta os 5 eixos norteadores de seu plano de ação. As prioridades destacadas como eixos de ação são: **1. Crescimento, Emprego e Inclusão Social; 2. Desenvolvimento, Distribuição de Renda e Estabilidade; 3. Inclusão Social; 4. Infra-estrutura e Desenvolvimento Sustentável; 5. Expediente.** Esses 5 eixos contêm 44 subitens designando as propostas de governo e programas a serem implementados. Para esta discussão interessa conhecer o eixo que trata da inclusão social.

O eixo da inclusão social trata dos seguintes temas: a) Inclusão Social; b) A Política de Garantia de Renda Mínima; c) Programa de Combate à Fome; e) A Política de Educação; f) Uma Nova Política Educacional; g) A Política de Saúde; h) Política de Assistência Social.

O tema da inclusão social fundamenta-se nos princípios éticos e nas prescrições constitucionais: direito à vida, à dignidade da pessoa humana e à justiça social e com compromissos cívicos e patrióticos. Neste sentido, a ênfase está posta no pressuposto de que seria impossível conceber um futuro para a população, sem integrar os 53 milhões de brasileiros excluídos da cidadania². Para tanto, seria preciso implementar políticas sociais que fossem medidas audaciosas. Como alternativa, o governo de 2003-2006, previa romper com as ações fragmentadas e dispersas, os feudos e loteamentos temáticos e clientelísticos que descaracterizam as políticas sociais no Brasil em todas as esferas, do município à União. O País, segundo o governo, precisava de políticas sociais integradas, estratégicas, formuladas e implementadas por meio de ações intersetoriais, procurando sempre parcerias com os diversos segmentos, entidades e movimentos sociais.

² O termo exclusão, neste contexto, está associado às políticas sociais que quase sempre foram tratadas no Brasil como questões marginais, vinculadas ao assistencialismo.

Quanto ao tema *A Política de Educação*, o primeiro argumento centraliza-se na sustentação de que a educação é um instrumento de promoção da cidadania e necessária para o desenvolvimento e inserção competitiva de qualquer nação no mundo. O segundo argumento afirma que se o país aceitar a condição de subalternidade, ele dispensa cidadãos ativos, criativos, com sólida formação humanística e científica. Como solução, a política afirma ser preciso desenvolver as ciências humanas, naturais, exatas, a tecnologia, as artes, as múltiplas linguagens. Para comprovar esta preposição, assim focaliza: “A escolaridade média do brasileiro, de pouco mais de quatro anos, é um indicador da dramática situação de desigualdade e injustiça existente no Brasil”. (FOLHA DE S. PAULO, 2002) Finalmente, a última alternativa para esta questão é uma nova política educacional que no caso do Ensino Médio, inclua os jovens trabalhadores³.

É, então, na relação entre conhecimento científico e conhecimento técnico que se faz necessário estudar a possibilidade de realização destas políticas de inclusão, emprego, renda e qualificação, que prometem ter continuidade e, portanto, efetividade social.

Nessa perspectiva, surge a proposição de programas que possam superar os modelos excludentes e que com tal política haja a possibilidade de acesso e permanência dos Jovens e Adultos no sistema escolar brasileiro. Dessa forma, espera-se que a educação profissional não atenda unicamente às demandas do mercado de trabalho, mas que ocorra a mediação entre o conhecimento, o ser humano e o trabalho.

Três programas foram criados na tentativa de incluir os jovens e adultos a margem do sistema educacional, entre eles: o Programa Nacional de inclusão de Jovens, PROJOVEM, a Escola de Fábrica e o Programa de Integração da Educação Profissional Integrada à Modalidade de Jovens e Adultos, PROEJA.

O Programa Nacional de inclusão de Jovens, PROJOVEM⁴, foi instituído pela Lei nº 11.129 de 30 de junho de 2005 tendo como objetivo a elevação do grau

³ Para garantir este propósito o Governo anunciou que o FUNDEF deveria ser ampliado para todo o ensino básico e contar com recursos suplementares do governo federal, revertendo-se o atual processo de municipalização predatória da escola pública. Além disso, a exemplo da saúde, a educação teria que ser concebida como um sistema nacional articulado, integrado e gerido em regime de colaboração (União, estados e municípios) e de forma democrática, com a participação da sociedade.

⁴ O PROJOVEM surgiu como um Programa da Política Nacional de Juventude do Governo Federal, sob a Coordenação da Secretaria Geral da Presidência da República em parceria com o Ministério da

de escolaridade para conclusão do ensino fundamental e qualificação profissional para a inserção produtiva cidadã.

A Escola de Fábrica foi instituída pela Lei nº 11.180 de 23 de setembro de 2003 estabelecendo que esta se tornasse parte integrante da política nacional para a juventude. No art. 1º da Lei fica estabelecido que a finalidade do programa seja prover a formação inicial e continuada a jovens de baixa renda. Também estabelece que os cursos da Escola de Fábrica sejam ministrados em espaços educativos específicos, instalados no âmbito de estabelecimentos produtivos urbanos ou rurais.

A pesquisa⁵ realizada em 2005 a 2007 com egressos da Escola de Fábrica constatou que a proposta de política pública não se propõe efetivamente a superar as desigualdades sociais, através de uma concepção de formação humana aliada a mudanças estruturais, mas opta por se manter no campo de ações pontuais na tentativa de diminuir as desigualdades sociais.

No quadro das políticas de Educação Profissional defendidas pelo governo de Luís Inácio Lula da Silva se institui pelo Decreto n. 5.840/2006 o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos, PROEJA. Sua proposta afirma que um projeto como esse é requerido para o desenvolvimento nacional, sendo um dos seus aspectos norteadores tentar romper com a dualidade entre cultura geral e cultura técnica.

As atuais iniciativas para a Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, são marcadas por uma história de desigualdade social e econômica e também pela negação e privação dos direitos fundamentais, entre eles, o direito a educação para a maioria da classe trabalhadora, o que pode ser demonstrado pela baixa escolaridade média da população, e também pelos índices de exclusão que se mantêm elevados na Síntese de Indicadores Sociais divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2006).

Na síntese do IBGE (2006) afirma-se que, em 2005, o país “contava com cerca de 14,9 milhões de pessoas de 15 anos ou mais analfabetas”. Destaca-se, também, que “apenas 53,5% dos alunos concluíam a última série do ensino fundamental”. Além disso, no que se refere à juventude, o documento destaca que

Educação, Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do desenvolvimento social e combate à fome. Informações contidas em www.projovem.gov.br/html/programa.htm.

⁵ SILVA, Márcia Maria da. Qual a educação dos trabalhadores no governo do partido dos trabalhadores? Educação profissional após o Decreto nº 5.154/04. Mestrado em Educação: Mudanças no Mundo do Trabalho e Educação. UFPR/PR, 2007.

para os “jovens de 18 a 24 anos, a frequência à escola era ainda mais reduzida, um privilégio para 31,6% das pessoas nessa faixa etária” Quanto ao Ensino Médio, verifica-se que somente 45,3% dos jovens entre 15 e 18 anos o cursavam no ano de 2005.

Rummert (2007) menciona que não se pode ignorar o fato que a classe trabalhadora brasileira não constituiu, nas últimas décadas, força social suficientemente expressiva na luta pelo direito ao acesso e à permanência em todo o percurso formativo referente à Educação Básica pública e gratuita, em tempo regular.

No caso da educação profissional, a complexificação do trabalho industrial fez com que o sentido do saber profissional fosse dado não somente pela habilidade técnica, mas pela habilidade técnica baseada numa teoria subjacente. A existência de uma teoria subjacente significava que ninguém poderia tornar-se um profissional sozinho, mas precisaria ser treinado e certificado por outros profissionais. O profissionalismo, portanto, passou a se basear na habilidade técnica, no conhecimento teórico que subjaz à habilidade e na aceitação por uma comunidade de outros profissionais.

A premissa de inserir no contexto educacional a elevação de escolaridade dos trabalhadores vem acompanhada do ideário de inclusão e justiça social. E, para tanto, considera-se a existência de um contingente de jovens e adultos que estão excluídos do sistema formal de ensino e conseqüentemente fazem parte de um contexto maior de exclusão social, resultado de um processo histórico.

Frigotto e Ciavatta (2006) mencionam que o ensino no Brasil, em razão de seus índices de baixo atendimento e produtividade, configura-se como um foco de vulnerabilidade para o desenvolvimento socioeconômico, a integração à sociedade e a busca de qualidade de vida para todos. Assim, afirma: “É por isso que, no País, a demanda pela ampliação e diversificação dos serviços educacionais atravesse toda a trama dos programas e projetos de desenvolvimento econômico e social”. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006 p.39).

3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROEJA: OS DECRETOS, O DOCUMENTO BASE E A QUESTÃO DA INCLUSÃO SOCIAL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96,

incorporou alterações e ampliações conceituais produzidas desde o final da década de 80, ao admitir o termo Educação de Jovens e Adultos para assinalar as ações anteriormente designadas e conhecidas como Ensino Supletivo. Por outro lado, compreende vários processos de “formação e problemas de ordem social, econômica, política e cultural relacionados às situações de desigualdade em que se encontra grande parte da população do país e aos direitos de cidadania”. (MACHADO, 2006, p.37). Essa afirmativa demonstra, por um lado, mais que uma ação educacional *stricto sensu* e, por outro, mais que uma ação supletiva e social, porque é educacional. (MACHADO, 2006)

O PROEJA institui-se e fixa sua significação nesse contexto de busca pela universalização da educação básica, de ampliação das oportunidades de qualificação e de perspectivas de continuidade de estudos em nível superior a um público portador de escolaridade interrompida, fato que limita as chances de melhor inserção na vida social e no mundo do trabalho.

O Documento Base (Brasil, 2007) elaborado com vistas à implantação do PROEJA anuncia como segundo aspecto a ser considerado, o fato da Educação de Jovens e Adultos, ser um campo de conhecimento específico. A ênfase está pautada nas reais necessidades dos sujeitos, nas estratégias e na organização do trabalho pedagógico. Isto significa que esta política pública necessitará assegurar que estes sujeitos tenham condições de continuar estudando. Nesta tarefa, dentre outros, implica um desafio do ponto de vista epistemológico, qual seja, o da composição de novos arranjos disciplinares e metodológicos para que se possa garantir a materialidade da proposta curricular integrada.

Para tanto, o currículo pensado para o PROEJA, tem como alicerce o trabalho como princípio educativo vinculado a uma epistemologia que articula a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos, o que constitui um desafio para a implantação desta política pública. Em face desse e de outro desafio, o de atender a essa clientela específica é que se analisarão as condições para a sua efetividade social, ainda no processo de sua implantação.

Os princípios que norteiam a proposta do PROEJA compreendem: a inclusão da população nas ofertas educacionais; a inserção orgânica da EJA integrada à Educação Profissional nos sistemas educacionais públicos; a ampliação do direito à educação básica, pela universalização do Ensino Médio; o trabalho

como princípio educativo; a pesquisa como fundamento da formação do sujeito; as condições geracionais, de gênero, de relação étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais.

Para situar a problemática de inclusão social na EJA, convém recordar os estudos de Del Pino (2001, p.81). O autor destaca que o ideário da inclusão social através da escola é baseado em um reducionismo e não se sustenta na materialidade, pois, a escola na fase atual do desenvolvimento capitalista tem sido apropriada para justificar a seletividade no mercado de trabalho.

Ramos (2003) reflete sobre o paradoxo entre a inclusão via a escola e a exclusão via mercado. A autora alerta que os processos de educação para a cidadania e para o trabalho se confundem “justamente no momento em que o mercado de trabalho reserva espaço para cada vez menos pessoas”. (RAMOS, 2003, p.22)

Não obstante, como foi possível acompanhar na reflexão do primeiro capítulo, dentre as iniciativas para reversão deste quadro de exclusão social, situa-se a educação profissional como um meio para acelerar o desenvolvimento econômico, o que a reveste de um discurso desenvolvimentista apoiado na necessidade de elevação de escolaridade dos trabalhadores.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, é instituído pelo Decreto nº 5.840/06, que caracteriza uma política pública orientada à unificação de ações de profissionalização (nas categorias formação inicial e continuada de trabalhadores e Educação Profissional Técnica de Nível Médio) à educação geral (no nível fundamental e médio). Esta formação de profissões técnicas articulada ao Ensino Médio na modalidade EJA pode ser ofertada de duas formas, ambas previstas no Decreto nº. 5.154/04: a integrada e a concomitante.

Num primeiro momento, para a implantação do PROEJA o Ministério da Educação (MEC), publicou o Decreto nº 5.478 de 24 de junho de 2005, o qual tinha como objetivo instituir o PROEJA no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

Este Decreto nº 5.478/05 foi revogado pelo seu caráter restrito, ao mesmo tempo, foi substituído pelo Decreto nº 5.840 de 13 de junho de 2006 que ampliou a oferta para as instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e

pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical (“Sistema S”).

A proposta do Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006, reafirma o objetivo já explícito no Decreto anterior, ou seja, formar e profissionalizar os trabalhadores em nível médio. Tal implantação promove a necessidade de reflexões e discussões a respeito da integração entre educação geral e educação técnica e os desafios postos no processo de implantação do Programa.

No que se refere à organização dos cursos, o decreto nº 5.840/06, no parágrafo único do seu Art. 5º, estabelece que as áreas profissionais escolhidas para a estruturação dos cursos do PROEJA devem, preferencialmente, ser as que apresentam maior harmonia com as demandas de nível local e regional, de forma a contribuir com o fortalecimento do desenvolvimento socioeconômico e cultural.

A posição assumida por este novo decreto fornece um indicador de que há o interesse do Estado em responsabilizar-se publicamente pela EJA e pela Educação Profissional (EP), entretanto, demanda um trabalho que esteja bem estruturado com vistas a proporcionar uma iniciativa sólida, dessa maneira é necessário o esforço conjunto da sociedade e do Estado para garantir que este projeto não seja uma ação sem continuidade.

O Programa tem como meta atender a uma população específica, os jovens e adultos, entendendo-os como pessoas que *vivem do trabalho* (Kuenzer, 2002). É necessário ponderar que o universo da EJA é formado por homens e mulheres marcados por experiências de infância na qual não puderam permanecer na escola pela necessidade de trabalhar, ou por outras condições que os afastaram da escola. Sob outra ótica, é possível ressaltar que estes Jovens e Adultos em alguns casos até tentaram retornar à escola, ou dela fazer parte pela primeira vez, mas foram reféns da lógica do discurso político desaliado de compromissos reais. (MOLL, 2004).

Para atender os pressupostos do Decreto nº 5.840/06, delimitar as concepções e orientar as ações para implantação do PROEJA no país, foi organizado um Documento difundido como Documento Base⁶.

⁶ A construção do Documento Base PROEJA teve a participação de representantes das Escolas e Centros Federais de Educação Profissional Tecnológica, do Fórum Nacional de EJA e da universidade brasileira. Após a produção da primeira minuta, buscou-se promover uma discussão ampla e democrática entre os atores interessados nas áreas abrangidas pelo Programa. O

Esse Documento Base do PROEJA afirma que o Programa se propõe a contemplar a formação humana por meio da qual os sujeitos terão acesso aos saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade. Desse modo, através da integração com a formação profissional possibilita a compreensão do mundo e do sujeito frente ao mundo. “A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele” (BRASIL, 2007, p.7)

A integração entre conhecimentos científicos e tecnológicos refere-se à integração não como uma justaposição de disciplinas, mas à tentativa de realmente haver uma articulação entre saber científico e saber técnico para rompimento da dualidade.

Mais adiante o Documento Base da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, PROEJA esclarece que:

Por esse entendimento, não se pode subsumir a cidadania à inclusão no mercado de trabalho, mas assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e o mundo. Esse largo mundo do trabalho – não apenas das modernas tecnologias, mas de toda a construção história que homens e mulheres realizaram, das mais simples, cotidianas, inseridas e oriundas no/do espaço local até as mais complexas, expressas pela revolução da ciência e da tecnologia – força no mundo contemporâneo a rever a própria noção de trabalho (e de desenvolvimento) como inexoravelmente ligada à revolução industrial. (p.8)

Por essa via, é possível entender que o eixo articulador do programa será o trabalho, entendendo o trabalho enquanto produção da vida humana, destacando o trabalho como princípio educativo. Contraditoriamente nos tópicos orientadores sobre o Projeto Político Pedagógico a concepção de trabalho como princípio educativo confunde-se com a formação para o mercado de trabalho, e evidencia, ainda, uma tendência em retomar a inserção profissional como meta, ou seja, o mercado de trabalho como principal objetivo. Assim, destaca o Documento Base:

O declínio sistemático do número de postos de trabalho obriga redimensionar a própria formação, tornando-a mais abrangente, permitindo

documento discute, entre outros aspectos, princípios e concepções que fundamentam o Programa e formas de organização para um currículo integrado em harmonia com os pressupostos da EJA.

ao sujeito, além de conhecer os processos produtivos, constituir instrumentos para inserir-se de modos diversos no mundo do trabalho, inclusive gerando emprego e renda (BRASIL, 2007, p. 12).

O enfrentamento radical da problemática educacional e o reconhecimento da adoção de orientações econômicas no marco da lógica competitiva do momento atual do capitalismo são aqui apresentados como o intuito de advertir que a apreensão do PROEJA como objeto de análise teórica deve partir da sua dupla e contraditória condição: o PROEJA é, ao mesmo tempo, expressão da caracterização da formação do trabalhador como apêndice das políticas econômicas, marcadamente competitivas e desiguais, e efetiva oportunidade de ampliação da escolarização da população jovem e adulta, historicamente excluída dos processos educativos, nos marcos de um programa que se pretende política⁷.

Compreender o PROEJA nessa perspectiva exige a relativização dos possíveis avanços políticos, pedagógicos e financeiros anunciados no Documento Base do Programa, contra o risco de se lançar sobre tal política perspectivas marcadas pela ingenuidade política e pela superficialidade teórica.

Os princípios que consolidam os fundamentos dessa política compreendem seis eixos que direcionam a composição do Projeto Político Pedagógico dos cursos.

O primeiro princípio ressalta o “papel e compromisso das entidades públicas integrantes dos sistemas educacionais que têm com a inclusão da população em suas ofertas educacionais” (BRASIL, 2007, p.37). Esse princípio deriva-se da comprovação de que os jovens e adultos que não concluíram a educação básica em sua faixa etária regular têm pouco acesso a essas redes. Borges (2005) dialoga com este princípio complementando que a maioria dos jovens e adultos trabalhadores provém de uma camada menos privilegiada da sociedade, e, pelo motivo de ingresso no mundo do trabalho, não tiveram a oportunidade de freqüentar a escola regularmente. O texto do documento também destaca que o direito à escola proporciona o questionamento das formas de inclusão que têm sido realizadas, uma vez que a exclusão pode ser gerada e promovida pelo próprio sistema escolar quando não é assegurada a permanência e sucesso dos alunos nas unidades de ensino. (BRASIL, 2007)

⁷ O PROEJA foi lançado no Cenário Federal como um Programa a ser implantado nos espaços: Federal, Municipal, Estadual e Sistema S. No entanto, em seu discurso oficial e no Documento Base de implantação, se refere a uma política pública que pretende alcançar sua estabilidade e perenidade na profissionalização de Jovens e Adultos trabalhadores historicamente excluídos do sistema educacional.

O primeiro princípio exposto no Documento Base do Programa reafirma as concepções da LDB 9394/96 e as proposições já afirmadas nos direitos constitucionais, assim como dialoga com a *Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Jovens e Adultos* (1999).

Para que haja o enfrentamento da questão inclusão/exclusão urge a demanda da compreensão das razões concretas que geram tal fenômeno, caso contrário, existe a possibilidade de esvaziar o discurso proporcionando a busca de soluções ideológicas. O Documento Base parece não desconhecer estas dimensões, entretanto, ressalta que não é intenção do documento discutir essas questões, mas sim pensar em uma forma de operacionalizar esses princípios na modalidade de Jovens e Adultos. Em nota de rodapé, o Documento esclarece:

Os dados atuais indicam a inclusão de 97% da população de sete a 14 anos no ensino fundamental, ou seja, com acesso a esse nível de ensino, embora não se tenha resolvido os problemas de permanência nem de sucesso, ou seja, manter-se no sistema e aprender, concluindo-o. Muitas são as causas desses percursos descontínuos, tanto do interior do sistema, quanto da estrutura social mais ampla, que não cabe discutir aqui. (BRASIL, 2007, p. 38)

Todavia, não se pode negar que a falta de clareza e aprofundamento no texto do Documento conduz a um discurso antigo, que reporta à escola o compromisso e a responsabilidade pela inclusão. Numa visão limítrofe, o texto aponta para a velha visão redentora da escola “Incorre-se, portanto, num raciocínio estéril ao conclamar e culpabilizar, ao mesmo tempo, a escola por algo que foge ao seu controle e ao tratá-la como entidade abstrata, compreendida nos limites de sua organização, sem a devida análise do contexto que a produz.” (KLEIN; SILVA, 2007).

Esta reflexão possibilita o entendimento de que a educação inclusiva é uma proposta inerente a uma sociedade que tem como alicerce a desigualdade e como fundamento a propriedade privada. Cabe lembrar, que na sociedade capitalista a alienação é um conceito presente, Assim, a alienação não é parte intrínseca do ser humano, mas deriva das condições materiais de vida, portanto, há indivíduos alienados das riquezas sociais produzidas e dos bens construídos historicamente pelo homem. Nessa questão, Marx (2006) já alertava que o trabalhador quanto mais riqueza produz, quanto mais aumenta sua produção em poder e extensão, mais pobre se torna. Desse modo, o trabalhador constitui-se como uma mercadoria mais barata, quanto maior número de bens produz: “Com a valorização do mundo das

coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens.” (MARX, 2006).

Nesse sentido, tendo em vista a questão da inclusão, é importante reconhecer que a sociedade que produz a riqueza, conjuntamente produz miséria, e, conseqüentemente, tem-se um trabalho atormentante e degradação moral (MARX, 2006). Para além, portanto, da responsabilidade única da escola e deste Programa, estão questões estruturais da sociedade que demandam um aprofundamento intensificado.

O segundo princípio é a inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos. Este princípio pretende assegurar a educação enquanto direito e dever do Estado. Há que se considerar, do ponto de vista educacional, a relação da EJA com as políticas educacionais. Assim, é de fundamental importância dispor das informações sobre os efeitos de programas de alfabetização e educação básica de jovens e adultos, abrangendo as conquistas cognitivas e atitudinais. Desta maneira, os estudos nessa área da educação de jovens e adultos necessitam se interessar pelos impactos mais imediatos dos programas educativos, assim como o problema de retenção das habilidades ao longo da vida, assunto relevante para a política e economia da educação, sobre o qual há pouco acúmulo de informação empírica. (RIBEIRO, 2001)

No terceiro princípio há a referência à universalização do Ensino Médio. O Documento destaca que é preciso compreender que a formação humana não se faz em tempos curtos, mas implica períodos alongados, “que consolidem saberes, a produção humana, suas linguagens e formas de expressão para viver e transformar o mundo”. (BRASIL, 2007, p. 38).

A dinâmica orgânica ao sistema capitalista conduz a possibilidade de se pleitear que o processo de escolarização disponibilizada à classe trabalhadora propicie a aquisição de conhecimentos mais avançados, sistematização de conceitos científicos e o enriquecimento da atividade criativa para a compreensão mais clara da realidade que a oprime e como possibilidade de luta contra esta estrutura social. Em contrapartida, a oferta para aqueles que devem ser “incluídos”, geralmente, baseia-se em cursos aligeirados que dissociam a educação profissional da educação básica e mantêm a justaposição dos conteúdos, certificando de forma vazia o trabalhador pelos conhecimentos mínimos e fragmentados ali disponibilizados. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005; KUENZER, 2006)

O trabalho como princípio educativo está compreendido no quarto princípio. A perspectiva centraliza-se em não fixar a ocupação profissional diretamente, mas compreender que “homens e mulheres produzem sua condição humana pelo trabalho: ação transformadora no mundo, de si, para si e para outrem”. (BRASIL, 2007, p.38)

Gramsci (2000) esclarece no *Caderno 12* a sua concepção acerca do trabalho como princípio educativo: “qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora” (p. 18). Com esta contribuição, Gramsci (2000) aponta para a dupla dimensão do trabalho, ou seja, para o autor o trabalho ainda que seja alienado fornece subsídios para a atividade intelectual, essa por sua vez, demonstra a capacidade emancipadora da dimensão do trabalho.

Esse propósito segundo Gramsci (2000) seria possível com a Escola única:

Escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades intelectuais. Deste tipo de escola única, através das repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 2000, p.34)

Conclui-se que a dimensão educativa do trabalho está implícita na integração entre técnica e ciência na formação do jovem e adulto. Dimensão esta, que possibilita a formação integral, em suas extensões: prática e teórica.

O quinto princípio define a pesquisa como fundamento da formação do sujeito contemplado nessa política, por compreendê-la como modo de produzir conhecimentos e fazer avançar a compreensão da realidade, além de contribuir para a construção da autonomia intelectual destes sujeitos/educandos.

Porém, a atividade de pesquisa é um elemento importante da prática social, o Documento não explicita, no entanto, como ela se dará, e não há direcionamentos teóricos e práticos de viabilização para que a pesquisa aconteça. Há, também, outra lacuna. A pesquisa é contemplada apenas na perspectiva do aluno, e, não é tomada como fundamento da prática docente.

Já no sexto e último princípio há uma consideração das condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais. Esse princípio é

estendido na parte do Projeto Político Pedagógico, item 4, do Documento Base, entende-se, dessa maneira, que a EJA possui suas especificidades, sejam elas: jovens, adultos, terceira idade, trabalhadores, população do campo, mulheres, negros, portadores de necessidades especiais, dentre outros. Como indicação, considera-se que é preciso que os educadores trabalhem a partir das biografias e trajetória de vida dos sujeitos, ressalta-se ainda a necessidade de estar aberto à inovações para trabalhar com esta modalidade. Na parte 4.2.2 *Organização dos tempos e espaços* do Documento Base, há a indicação de que para atender a especificidade da EJA, os tempos e espaços necessitam estar adequados a cada realidade, portanto, a organização do calendário escolar pode considerar as peculiaridades.

Esse princípio fornece elementos para se pensar na perenidade e contradições do Programa, pois se corre o risco de que a forma organizada do Projeto Político Pedagógico (como fazer e o que fazer) acentue apenas os aspectos cotidianos e particularidades do sujeito, não relacionando a dimensão individual à dimensão social. Em outras palavras, corre-se o risco de que não se leve em conta o conhecimento histórico acumulado pela humanidade e acabe se reproduzindo a lógica do “aprender a fazer”, sem articulação com o conhecimento científico e atrelado à categoria trabalho.

Outro aspecto ressaltado no Documento Base é o ordenamento curricular, o que demanda um desafio para a sua construção, pois se refere à elaboração de uma síntese que seja capaz de dar conta de atender a todas as definições e determinações decorrentes da aplicação da legislação educacional concernente aos três campos envolvidos: educação básica (Ensino Fundamental e Médio), Educação Profissional (formação inicial, continuada e formação técnica) e Educação de Jovens e Adultos.

A natureza submersa a esta problemática impõe a necessidade de compreender a especificidade da EJA como princípio metodológico primário da organização curricular, sem que isso designe descuido em relação às exigências didático-pedagógicas da Educação Profissional. No CNE/CEB Parecer nº 11/2000, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, a EJA é uma modalidade educacional, uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas, pois como enfatiza Machado (2006):

[...] o termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. As medidas para comparação encontram-se nas Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio e para a organização curricular da Educação Profissional. Para tanto, é preciso interpretá-las e aplicá-las, mas como um modo especial de ser, à feição da Educação de Jovens e Adultos.

Trata-se, portanto, de um campo muito complexo. O desenvolvimento do PROEJA desenha, então, uma grande oportunidade para sua exploração como espaço aberto à pesquisa, à experimentação pedagógica, à produção de materiais didáticos e à formação especializada de profissionais da educação. Outra questão relevante é a mudança conceitual que houve na forma de entender a EJA, que representa a superação do modelo anterior que reforçava as práticas do Ensino Supletivo, há o desafio de inovar na Educação Profissional mediante essa combinação curricular.

Essa associação com a formação específica introduz novos elementos nessa mudança paradigmática e requer a criação de alternativas curriculares e pedagógicas e de situações de ensino-aprendizagem que levem em conta as necessidades de profissionalização dos jovens adultos pouco escolarizados, para além da sua escolarização básica.

A qualidade da concepção e da efetividade no desenvolvimento de um projeto pedagógico assim orientado requer uma mudança no entendimento de todos os que se propõem a levá-lo a termo e, ainda, a capacidade da equipe executora de lidar com situações heterogêneas, complexas e inovadoras e com universos sociocognitivos diferentes e que, às vezes, se opõem contraditoriamente, ainda que não de forma legitimamente justificada. É, por outro lado, uma oportunidade ímpar para uma instituição educacional se colocar como referência e em posição de vanguarda, respondendo a um leque variado de expectativas e interesses.

Economicamente, o programa reivindica a importância de sanar os déficits educacionais dos jovens e adultos pouco escolarizados, mas o rol das exigências tecnológicas, científicas, culturais e sociais, na atualidade, é mais alto e carece que se cuide com maior atenção e empenho das condições e dos meios que favoreçam resultados e possibilitem uma oferta educacional de maior qualidade.

Machado (2006) enfatiza que é preciso avançar significativamente na pesquisa e na produção de conhecimentos para dar suporte à formação e à atuação

dos educadores no desenvolvimento dos projetos pedagógicos. No que se refere à EJA, em sua grande maioria, as experiências ocorrem em cursos noturnos. Os aspectos que orientam a maioria dos projetos pedagógicos são assistencialistas e compensatórios, como decorrência da suposição de que essa modalidade educacional integra um sistema de ensino paralelo, independente e inferior ao sistema regular. Esse viés contribui para reproduzir a seletividade, a exclusão, o autoritarismo e o ensino precário, mnemônico, centrado na subordinação do educando como objeto passivo. São atuações que carecem de profissionalismo, marcadas pela falta de definições claras, pelo voluntarismo, campanhas emergenciais, apelos à improvisação e a soluções conjunturais. A possibilidade de interseção curricular entre esse campo e a Educação Profissional, que também apresenta dificuldades que lhe são próprias, não pode, portanto, significar somatório de fragilidades.

O desafio maior com relação ao desenho e à organização curriculares encontra-se na concretização efetiva da composição sintética dos campos educacionais envolvidos, de maneira que sejam incorporados os avanços que cada um traz, para que, numa perspectiva de superação, surja algo inteiramente novo em relação às experiências que nele deságuam. Essa construção requer que cada profissional saia do isolamento de sua experiência específica, seja de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, formação inicial e continuada, de Ensino Fundamental ou Médio, de Educação de Jovens e Adultos, para introduzir-se num processo de um novo aprendizado, que implica, em primeiro lugar, a conscientização da necessidade de harmonizar conteúdos, e que pede inserções de novos conteúdos em suas práticas e coordenação temporal de suas ações didáticas, considerando as demandas de compartilhamento e de cooperação, mesmo que se trate da forma concomitante de oferta educacional. Numa perspectiva mais avançada de complementação, pede, ainda, que se estructure o trabalho pedagógico de maneira articulada.

A Resolução CNE/CEB nº 11/2000, que disciplina cursos na modalidade EJA, é clara com relação aos resultados esperados: cursos que ofereçam um patamar igualitário de formação, que considerem as situações, perfis e faixas etárias dos estudantes, que sejam inclusivos e que levem em conta as peculiaridades dos portadores de necessidades especiais. Por outro lado, a opção de integração do Ensino Médio à Educação Profissional Técnica de Nível Médio não representa uma

volta à antiga Lei nº 5.692/71, que não previa um real entrosamento entre os dois ensinos.

Para Machado (2006), o Ensino Médio e a Educação Profissional precisam se pautar pela visão de totalidade, por práticas pedagógicas globalmente compreensivas do ser humano em sua integralidade, por abordagens integradas e integradoras do processo pedagógico e da teoria com a prática, pela interlocução, pela contextualização e pela pertinência dos conteúdos, pelo estímulo à criatividade e pela relevância social e ética. Elementos de ciência, cultura, tecnologia e do mundo do trabalho formam o caldo de referência para a construção de currículos inovadores e estrategicamente orientados à aprendizagem significativa, ao desenvolvimento integrado e sustentável, às necessidades, aspirações e expectativas dos alunos e à transformação da realidade em que vivem. Para tanto, é preciso que as alternativas didáticas de integração, no âmbito desse Programa, sejam planejadas, acompanhadas e avaliadas; que os esforços visando à integração sejam contínuos e participativos e que as experiências sejam sistematizadas, registradas, avaliadas para assim garantir a efetividade social do Programa.

3.3 A IMPLANTAÇÃO DO PROEJA NO PARANÁ

O Estado do Paraná no ano de 2007 inicia o processo de implantação do PROEJA tendo como meta atender a proposta governamental federal de implantação de um Programa voltado para a integração do Ensino Médio Profissionalizante para a Educação de Jovens e Adultos.

Para incorporar o PROEJA em sua oferta de educação profissional, a Secretaria de Educação organizou no ano de 2007 dois seminários e 12 oficinas para sistematizar a Proposta Pedagógica e estruturar a implementação do Programa no Estado. No ano de 2008, foi realizado o terceiro seminário, com o intuito oportunizar aos professores uma formação continuada ao longo do ano, na forma presencial e a distância com professores orientadores, este processo será descrito mais adiante.

Esse trabalho foi realizado pela Secretaria de Estado da Educação – SEED/PR com os coordenadores da Educação Profissional e da Educação de

Jovens e Adultos dos Núcleos Regionais de Educação. Também participaram desse processo diretores e professores das escolas estaduais que ofertam educação profissional e que passariam a ofertar o PROEJA.

Os encontros⁸ realizados como propulsores da implantação, foram baseados em alguns procedimentos tais como: a definição de cursos; critérios para a oferta; número de turmas; localização das escolas; e, por fim a proposta pedagógica que orientaria o trabalho a ser desenvolvido pela equipe escolar.

A pretensão para a construção e implantação dos cursos que integrem Educação Geral e Educação Profissional para a oferta em 2008 era de 76 turmas da modalidade PROEJA, em 72 estabelecimentos de ensino, conforme aponta o Documento orientador, 1º versão *Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos* (PARANÁ, SEED, 2007).

Nos encontros realizados com os diretores, coordenadores e professores a Secretaria de Educação do Estado do Paraná, SEED, em específico o Departamento de Educação e Trabalho, ressaltou que por se tratar de uma política nova, com princípios norteadores para todo o país existia uma perspectiva grande para esta implantação. Tal perspectiva envolvia o desejo pela oferta de educação com qualidade, de forma pública e gratuita, atendendo a jovens e adultos do sistema educacional.

O I Encontro⁹ serviu para apresentar aos professores e diretores as diretrizes deste novo Programa, seus objetivos e princípios. Nesse seminário, o grupo presente manifestou o desejo de que o Programa garanta a formação dos professores em todas as esferas públicas, que seja disponibilizado material pedagógico específico, além dessas questões também foi apontada a biblioteca como fonte de pesquisa, a importância dos equipamentos tecnológicos, encaminhamentos adequados a diversidade e especificidade da EJA.

⁸ As informações ora relatadas resultam da observação sistemática e dos relatos dos participantes da Pesquisa "Demandas e potencialidades do PROEJA no Paraná" (LIMA, FILHO, D.L.; SILVA, M.R.; CÉA, G. Demandas e potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná. Relatório de Pesquisa. 2007/2008 Ano I, Curitiba, 2008).

⁹ Este primeiro Seminário do PROEJA, promovida pela SEED/PR foi realizado no dias 07, 08 e 09 de maio de 2007 no Hotel Lancaster em Curitiba, o evento contou com 80 participantes – diretores, coordenadores de cursos, e representantes dos Núcleos Regionais de Educação – Os temas tratados foram: Implantação do PROEJA no Estado do Paraná; Demanda nas Escolas Estaduais de Cursos para PROEJA. Também houve palestras com professores coordenadores do Grupo PROEJA, MEC e SEED.

O II Encontro¹⁰ do PROEJA, organizado pela Secretaria de Educação do Estado em julho de 2007, tinha como objetivo ler e discutir o Documento Orientador em sua fase preliminar. Essa discussão foi importante para a reformulação deste Documento uma vez que ele se constitui em diretriz norteadora para a implantação da Educação Profissional integrada a Educação de Jovens e Adultos.

No que concerne à viabilização de tal Política, no Documento Orientador do PROEJA no Paraná se remete ao Projeto Político Pedagógico integrado. O eixo principal, conforme aponta o Documento Orientador, é o trabalho como princípio educativo. Para pensar a implantação do Programa no Estado, o Departamento de Educação e Trabalho (DET) partiu dos princípios que estão explicitados no Documento Base do Programa Nacional, produzido pelo MEC.

Ao tratar das perspectivas de integração, o Documento Orientador, 1ª versão, apresenta como eixos norteadores do processo de formação dos jovens e adultos, o trabalho, a cultura, o tempo, a ciência e a tecnologia. Desse modo, menciona que independente da origem socioeconômica dos educandos, estes precisam ter acesso e obter sucesso numa escolarização unitária.

No final desse item determina como imperativo o diálogo entre as experiências em andamento, o diagnóstico das realidades e demandas locais. Embora tenha um item específico sobre formação continuada dos professores que atuarão no PROEJA, o documento não menciona como isso irá acontecer, em qual tempo e em que condições esta formação será realizada.

No que se refere à integração dos conhecimentos do Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos com a formação profissional, alguns aspectos foram analisados e discutidos no processo de formação de turmas e elaboração das propostas pedagógicas dos cursos.

Como primeiro aspecto, destaca-se a articulação de conteúdos e métodos adequados ao público de jovens e adultos. Para levantar esta discussão, partiu-se do pressuposto de que há um diálogo inexistente e distanciado entre a EP e a EJA. Assim, considera-se que a Educação Profissional tem por desafio trabalhar de maneira adequada ao público jovem e adulto, por outro lado, a Educação de Jovens

¹⁰ O segundo seminário do PROEJA foi realizado nos dias 03, 04 e 05 de maio de 2007 no auditório 100 da Universidade Federal do Paraná, contou com 100 participantes – diretores, coordenadores de curso, coordenadores dos Núcleos Regionais de Educação e alguns representantes da EJA. O assunto abordado no Seminário foi à construção do Documento Orientador do PROEJA para o Estado do Paraná.

e Adultos assume outro desafio, perceber que estará formando um profissional para o mundo do trabalho.

Para apreensão desta questão, o fato que se sobressai é de que o jovem e o adulto são ligados ao mundo do trabalho, envolto nas atividades do trabalho (RIBEIRO, 2001). O lugar social que estes alunos ocupam compreende a “condição de não crianças, a condição de excluídas da escola e a condição de membros de determinados grupos” (p.16).

Ribeiro (2001) enfatiza que a escola para Jovens e Adultos é um local de confronto e, nesse sentido, é importante a articulação com os conhecimentos tácitos oriundos da prática vivenciada pelos educandos com seus diferentes sentidos. Portanto, esta valorização é necessária segundo os princípios do PROEJA. Como por exemplo, muitas vezes o auxiliar da construção civil que está na obra sabe fazer um cálculo, tal qual o profissional da engenharia, apenas não possui a certificação. A diferença está posta no fato que este aluno tem o conhecimento tácito, o fazer, não tem a teoria, o conhecimento científico.

Outra questão considerada no Documento Orientador diz respeito ao tempo, seja o *tempo físico* que se refere ao próprio calendário escolar, organização de aula, seja o *tempo vivido*, a prática do professor, a experiência do professor, do próprio aluno, ou ao *tempo pedagógico*, que se refere ao tempo que a própria instituição fornece ao processo de aprendizagem. Embora se reforce no Documento a necessidade de compreender e trabalhar de forma a contemplar as particularidades da modalidade EJA considerando o tempo do aluno, em nenhum momento o documento contempla uma discussão mais elaborada sobre as características deste jovem e adulto esperado para o Curso. A questão do tempo como um dos eixos da integração curricular adquire especial relevância quando se trata do propósito anunciado de se atender ao tempo específico do aluno da EJA, condição para a efetividade do PROGRAMA, a ser retomada na seção 3.

Nas doze oficinas realizadas para a construção da Proposta Curricular dos Cursos, a Coordenadora responsável pela implantação ressaltou a importância dos ouvintes terem clareza do entendimento, do significado, da integração e solicitou que disseminassem nas escolas. Assim, declarou em uma das oficinas:

Então, é impossível, nós não vamos concretizar, não vamos efetivar nada se a elaboração desta proposta acontecer aqui e chegar lá na escola e isso não for disseminado na escola, se os professores não tiverem uma clareza

dessa proposta curricular, [...] E na sua pesquisa ela conversou com professores que davam aula no ensino médio integrado, mas que não sabiam. Quando ela perguntou, você dá aula no ensino médio integrado? Ah! Mas eu não sei, é integrado?

O que é isso? O que é médio integrado? O que é subseqüente. Isso quer dizer que este professor caiu de paraquedas lá! E vocês acham que ele está integrando alguma coisa? Não tá! Então, se não tiver clareza disso daí, gente! Nós não vamos conseguir nada. Então vai ter que ter esta clareza. As pessoas que vem aqui, tem que chegar na escola e tem que disseminar isto. E vocês que estão na escola não estão sozinhos. Em todas as oficinas vai ter a participação dos representantes do núcleo, da EJA e da profissional, tá! Então sempre que tiver este repasse, este pessoal vai estar na frente na escola. Sempre nós temos uma escola, duas escolas nos municípios menores, nos municípios maiores é que tem várias escolas. Então o trabalho não é, assim, tão complicado. Por enquanto, o nosso público é pequeno. Então vamos começar devagar, com muita clareza, de como deve ser trabalhado. (Registro de campo de uma oficina)

Estas afirmativas conduzem à reflexão de que as políticas e programas implementados nem sempre garantem a sua efetividade quando os textos oficiais são disseminados nas instituições escolares.

3.3.1 A definição dos cursos

O Decreto nº 5.840/06, no que trata da carga horária, determina que: a) cursos orientados à formação inicial e continuada de trabalhadores com mil e quatrocentas horas, que incluem, pelo menos, mil e duzentas horas para educação básica e duzentas horas para a formação profissional; b) cursos destinados à formação técnica de nível médio combinada com o Ensino Médio na modalidade EJA com duas mil e quatrocentas horas, das quais mil e duzentas horas devem ser preservadas para a educação básica, à qual se acrescenta a carga horária mínima correspondente à área profissional da habilitação oferecida. É importante ter claro o desafio do caráter multidimensional da proposta pedagógica, que deve dar conta de cobrir conteúdos e funções da educação básica e da educação profissional, simultaneamente. Além das implicações decorrentes dessa associação, é importante atinar para a característica também plural da Educação de Jovens e Adultos, já que ela lida com diferentes estilos cognitivos e de aprendizagens, situação complexa em si para a organização do processo pedagógico e para a formação de professores que atuam nesse campo.

O tema 9 do Documento Orientador que especifica a *Oferta de vagas, inscrição, matrícula e organização de turmas*, esclarece que de acordo com a demanda local e estrutura apresentada foram deferidas pelo Departamento de Educação e Trabalho da SEED, a implantação de 76 Turmas da modalidade PROEJA, em 2008.

Estas 76 turmas seriam oportunizadas em 72 estabelecimentos de ensino já credenciados para oferta de Educação Profissional. Nesse Documento afirma-se, ainda, que o diagnóstico das demandas resultou de ação da qual participaram as equipes dos 32 Núcleos Regionais de Educação do estado, diretores, professores, alunos e a comunidade em geral.

Com início em fevereiro de 2008 estavam previstos os seguintes cursos no Estado: Técnico em Administração, Secretariado, Enfermagem, Agente Comunitário de Saúde, Segurança do Trabalho, Nutrição, Meio Ambiente, Química, Construção Civil, Eletromecânica e Logística.

A oferta para 2008 pretendia atingir próximo a cinco mil alunos, com matrículas previstas para o primeiro semestre de 2485 alunos e para o segundo semestre de mais 2485 alunos.

Para selecionar os cursos que seriam ofertados, a SEED utilizou de alguns critérios, sendo o primeiro pautado nas Escolas que já ofertavam a Educação Profissional na forma integrada e/ou subsequente. Desse modo, a Secretaria encaminhou às escolas um convite para identificar aquelas que se interessariam em ofertar cursos na modalidade PROEJA. Após este primeiro contato as instituições que manifestaram interesse passaram por um processo de análise por arte do Departamento de Educação e Trabalho, com o fim de verificar se havia estrutura física adequada, tal como a presença de laboratórios, livros, professores, etc.

A análise para deferimento dos cursos constituiu-se em observar o quadro de professores, a estrutura física e os materiais/recursos que a escola disponibilizava. Vale lembrar que, na maioria dos colégios a opção foi por ofertar o mesmo curso que a Educação Profissional oferta na forma integrada e/ou subsequente tendo em vista o aproveitamento da estrutura que a instituição possui.

O DET/SEED menciona no DO que mapeou os estabelecimentos que ofertariam o PROEJA no ano de 2008, afirmando que: 41% estão em comunidades de baixa renda; 23 % em comunidades com necessidade de acesso à profissionalização; 21% contam com trabalhadores que buscam formação e 15 %

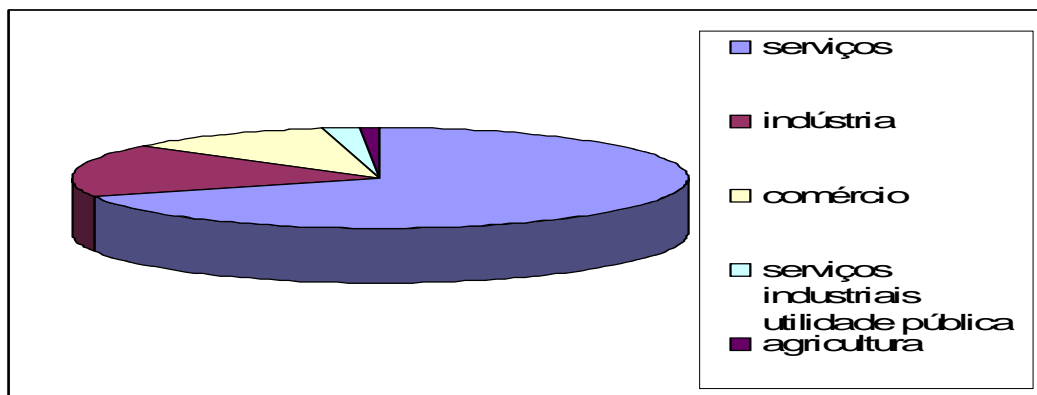
em comunidades essencialmente agrícolas. No entanto, esses dados são ilustrativos sem um referencial para análise. Essa afirmativa da SEED conduz a pensar que o percentual apresentado poderá demonstrar que a oferta do PROEJA no Estado pretende atender a uma demanda efetiva das comunidades.

Baptista e Machado (2007) do IPARDES realizaram um estudo que teve por objetivo traçar um panorama das ocupações técnicas de nível médio no âmbito do mercado de trabalho formal paranaense e a movimentação recente. A base de dados utilizada foi: 1) RAIS – relação anual de informações sociais (MTE) – estoque de mão-de-obra (2003-2005) 2) CAGED – cadastro geral de empregados e desempregados – saldos de mão-de-obra (2003-2006).

Neste estudo, os pesquisadores tiveram como foco a área GG3 – técnicos de nível médio – sendo que a estrutura do GG3 compreende 8 subgrupos principais (SGP's); 36 subgrupos (SG's); 115 famílias ocupacionais (funções). Como síntese, dos principais dados agregados, destaca-se que através do método RAIS (2005) total dos postos de trabalho no Paraná equivalem a 2.109.348, sendo que o total do GG3 foi de 189.710 (9%). Na utilização do método CAGED (2003-2006) o total do saldo no Paraná foi de 343.788 novos postos de trabalho, sendo o total do GG3 19.489 (5,7%), a média é de 4,9 mil novos postos de trabalho/ano.

Nessa pesquisa realizada pelo IPARDES (2007) é verificado o saldo de emprego formal no Estado do Paraná, no período de janeiro de 2004 a julho de 2007. Os dados foram organizados por setores, distribuídos nos doze meses correspondentes do ano, conforme demonstra o gráfico abaixo:

GRÁFICO 1 – EMPREGO FORMAL POR SETORES NO ESTADO DO PARANÁ



FONTE: IPARDES (2007)

Como conclusão deste estudo, o IPARDES alerta que para a oferta da Educação Profissional é importante considerar as características socioeconômicas das diversas regiões do Estado. Destaca, ainda, que a atividade mais importante do Estado é a atividade da agroindústria que é estimulada pela agricultura. Também ressalta o papel da pecuária que conta com modernização tecnológica.

O estudo ainda ponderou que o setor de serviços especializados demonstrou um crescimento significativo de 2004 a 2007, estando presente em todo o território estadual. A pesquisa descreve que a Região Metropolitana de Curitiba destaca-se como produtora de bens intermediários, de capital e de consumo duráveis sendo que o restante de bens de consumo não duráveis como por exemplo, alimentação, bebidas, vestuário e móveis está dividido em todo o Estado.

Outro estudo semelhante foi realizado pela Secretaria de Educação Profissional do Brasil, pelo MEC¹¹ (2007) o qual produziu um relatório com algumas conclusões, indicando quais seriam as possibilidades para o Ensino Profissional no Estado do Paraná. Nesse estudo, constatou-se que a maior parte dos trabalhadores, 84% dos industriários e 75% dos trabalhadores do setor serviços das unidades locais pesquisadas, são vinculados à atividade principal (à produção no caso da indústria). Isto significa que uma parcela relativamente elevada dos trabalhadores (16% dos contratados pelas indústrias e 25% dos empregados nos serviços) presta as mais diferentes formas de apoio à atividade principal das unidades pesquisadas, dentre as quais se destaca o apoio administrativo. Assim, é relevante que as instituições de educação profissional, ao definirem as áreas para as quais vão planejar e desenvolver cursos inclua a de gestão, uma vez que os egressos de tais cursos poderão se engajar profissionalmente na prestação de apoio administrativo às empresas de qualquer um dos três setores da economia estudados.

O que se constata, tanto com relação à atividade industrial, quanto à de serviços, é que os níveis de escolaridade exigidos dos candidatos a emprego são tanto mais elevados quanto mais qualificada for a categoria ocupacional.

Ao se examinar os níveis de escolaridade requisitados para contratação, dividindo-se os postos de trabalho entre os ligados à atividade principal (ligados à produção na indústria) e os administrativos, constata-se que as exigências para os candidatos às vagas na área administrativa, na categoria de qualificação básica, são

11 Dados disponíveis no Portal do MEC, http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/conclus_pr.pdf. Acesso em: 09/10/07.

sensivelmente superiores às exigidas aos candidatos ligados à atividade principal, nas categorias de qualificação ocupacional de semiquualificados e qualificados.

Quanto à demanda de mão-de-obra técnica de nível médio, apesar de crescimento nas ocupações do setor serviços ligados à agropecuária, as perspectivas tecnológicas nas culturas convencionais indicam a baixa utilização de mão-de-obra técnica, além da preferência por técnicos de nível superior. As novas atividades também não oferecem maiores possibilidades devido à inexistência de centros de formação que atendam suas exigências específicas de assistência técnica.

Na esteira destas análises outro fator que interfere na efetivação do Programa são os critérios de oferta dos Cursos: em que medida os cursos ofertados pelo PROEJA atendem a demandas reais por qualificação tendo em vista a oferta de emprego nas diferentes regiões do estado?

3.3.2 Critérios de oferta e atendimento

Como critério para a seleção dos professores, o Documento Orientador traçou um perfil para que fosse seguido pelas escolas que ofertariam o PROEJA. O Documento previa a publicação de um edital público composto por duas fases: a análise do currículo e a entrevista. Para tanto, estas fases estariam permeadas pelos critérios, a saber: 1. habilitação específica; 2. experiência com educação de jovens e adultos na rede pública; 3. experiência na educação profissional; 4. compromisso e seriedade, através da ficha funcional; 5. aperfeiçoamento constante.

No que se refere ao aluno, a Lei nº 9.394/96 estabelece em seu artigo 38, que a idade de conclusão do Ensino Fundamental e Médio seja, respectivamente, 15 e 18 anos. Nas Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Estado do Paraná, há o esclarecimento de que de acordo com a Deliberação nº 008/00, do CEE/PR, o ingresso na EJA pode se dar aos 14 anos no Ensino Fundamental e aos 17 anos para o Ensino Médio. As Diretrizes lembram que com essa mudança na idade para o ingresso e certificação na EJA desencadeou uma mudança significativa na demanda, em particular, pela presença de adolescentes.

Outra questão a ser considerada nesta modalidade, diz respeito às pessoas idosas, pois muitas vezes são elas que procuram a escola para “desenvolver ou

ampliar seus conhecimentos” (PARANÁ, 2006). Como característica desta faixa etária é possível perceber que possuem interesse em momentos de convivência social e realização pessoal. Outro aspecto a ser enfatizado é a temporalidade no processo de aprendizagem que necessita uma atenção cautelosa no processo educativo.

As Diretrizes Curriculares da EJA no estado do Paraná justificam que o atendimento dos educandos acima de 18 anos é uma maneira de garantir a especificidade da modalidade e responder ao critério que a constituiu, isto é, a educação do público adulto. Além dessas orientações, as Diretrizes contemplam como critérios para o acesso, atender os educandos com necessidades educacionais especiais, as mulheres, os sujeitos do campo e os povos indígenas.

Entre outros fatores, o texto oficial das Diretrizes destaca o processo de reorganização da oferta dos cursos da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná, a partir de 2005. No bojo desta reorganização, foram adotados alguns critérios, tendo como base o georreferenciamento local e/ou municipal de cada Núcleo Regional de Educação. Desse modo observou-se:

- crescimento e concentração populacional local/municipal;
- oferta nas regiões/municípios de EJA – turmas de alfabetização e de 1º e 2º, segmentos do Ensino Fundamental e Ensino Médio;
- local e número de turmas fora da sede da escola;
- disponibilidade de espaço escolar ocioso no período noturno na região/município para atender à modalidade EJA, quando justificada a reorganização do atendimento da demanda, e
- dados de matrícula nas escolas de EJA. (PARANÁ, 2006, p. 26)

Há, neste processo, a preocupação em não cumprir apenas uma exigência legal, mas garantir a oferta de qualidade nos processos educativos. Assim, trata-se de uma construção diária que envolve tanto a mantenedora quanto as escolas, além de todos os sujeitos que configuram a educação do Estado.

O critério para o ingresso no curso do PROEJA no que se refere aos alunos, para inscrição e matrícula, ficou assim estabelecido pelo DET/SEED: ter ensino fundamental concluído; ter idade preferencialmente igual ou superior a 21 anos; atender aos critérios de seleção estabelecidos pela SEED referentes à renda familiar; ser egresso de escolas públicas e entrevista (PARANÁ, 2007).

4 O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO E A EFETIVIDADE SOCIAL DO PROEJA

*Que importa a marca dos retratos na parede?
Que importam as salas destelhadas,
e o pudor das alcovas devassadas...
Que importam?*

Cora Coralina

4.1 – O CONCEITO DE EFICÁCIA, EFICIÊNCIA E EFETIVIDADE SOCIAL

A palavra efetividade neste estudo não será entendida simplesmente como a junção de eficácia e eficiência, conceito difundido na área de administração. Para que se possa discutir o conceito de efetividade, inicialmente a abordagem do termo terá como ênfase a terminologia da palavra e suas origens e posteriormente será tratado o conceito a ser assumido como lócus de discussão e análise.

Conceitualmente, o dicionário da Língua Portuguesa explica que efetividade significa a qualidade do que é efetivo, do que se manifesta por um efeito real, o que realmente existe, ou está em efeito, permanente. A palavra Efetividade parece ter se originado do termo militar "efetivo", isto é, a tropa, no sentido "aqueles que se pode contar quando necessário". Na área de Direito o termo efetividade está relacionado à observância de uma norma jurídica (leis e demais atos) pelo seu destinatário. Diz-se efetiva, uma lei que seja cumprida.

Para SANTOS (2004) a efetividade em seu sentido amplo significa a capacidade que uma norma tem para produzir seus efeitos. Já na área de Administração, nas Ciências Sociais Aplicadas, a efetividade significa a capacidade de atingir o objetivo utilizando bem os recursos disponíveis. A efetividade social de algo também é compreendida como a capacidade de ser eficaz (objetivos) e eficiente (usar bem os recursos) ao mesmo tempo.

Nas Ciências sociais não há uma definição específica para a palavra efetividade, mas tem-se uma conceituação para o termo Eficiência (Efficiency) onde se ressalta que no sentido convencional eficiência designa eficácia, poder eficiente. Na área de economia aceita-se, de um modo geral, que o conceito se relacione com o desempenho (e, na opinião de muitos, com comparações de desempenho) de

unidades ou sistema econômicos e de pessoal. Ainda não existe um consenso ou um uso mais preciso. (NETTO, 1987, p. 385)

Na Filosofia as palavras efetividade, efetiva e eficiência são ressaltadas ora com significados semelhantes, ora com abordagens divergentes entre os autores. Abbagnano (1998) explica que efetivo seria o mesmo que real. O autor argumenta que em italiano e francês, esse termo ressalta o caráter que a realidade possui diante do que só é imaginado ou desejado; em inglês e alemão¹², ressalta o caráter que a realidade possui diante do que é somente possível.

Figueiredo (1986) contribui com a análise sobre o conceito de efetividade, ao referenciar os conceitos de eficácia e eficiência na avaliação de políticas sociais no Brasil. Para a autora (1986), a noção de sucesso ou fracasso de uma determinada política está atrelada aos propósitos dessa política e as razões que levaram o pesquisador a avaliar tal política. Em geral, as políticas públicas têm dois aspectos: gerar um produto e gerar um impacto.

A eficácia pode ser classificada em três dimensões: objetiva, funcional, administrativa e contábil. A eficácia objetiva, ocupa-se em verificar se as metas atingidas são iguais, superiores ou inferiores as metas propostas. Já a eficácia funcional investiga se os modelos analíticos são construídos para aferir “se os meios e a metodologia de implantação do programa estão sendo empregados de acordo com as estratégias previamente definidas”. (p.112) Na eficácia administrativa e contábil a intenção está posta na moralidade executória, para identificar práticas prejudiciais ao desempenho adequado (funcional) do programa.

Segundo Figueiredo (1986), o conceito de eficiência utilizado nos estudos econômicos está associado ao custo mínimo possível para o máximo de benefício possível, entretanto, na avaliação de políticas, principalmente nas políticas sociais, a eficiência adquire outra dimensão: “ao lado da noção estritamente econômica de custo-benefício, agrega-se a noção de custos e benefícios políticos” (p.114)

A autora destaca que a efetividade pode ser objetiva, subjetiva e/ou substantiva. A efetividade objetiva compara o antes e o depois da execução do programa. A efetividade subjetiva compara as mudanças psicológicas, as mudanças nos sistemas de crenças e valores e, notadamente, tem a função de “aferir a

¹² *Wirklichkeit* (efetividade) em alemão designa realidade.

percepção da população sobre a adequação dos resultados objetivos dos programas aos seus desejos, aspirações e demandas. Ou seja, o nível de Bem-Estar Social tem de ser julgado por esta dimensão subjetiva também”. (p. 117) A efetividade substantiva é o critério de comparação de mudanças qualitativas nas condições sociais de vida da população-alvo.

Em face destas diferentes conceituações, o presente estudo assume a efetividade social de uma política como sendo um processo em movimento, o que implica na análise das condições de sua efetivação, isto é, da garantia ou não de um dado programa ou política atender ao que se propõe e transformar as condições sociais da população-alvo. No entanto, entende-se que não é possível estudar a efetividade real no processo de implantação desse Programa, uma vez que é difícil capturar a efetividade social do PROEJA porque diante do quadro de evasão analisado, essa política pública não foi efetiva para esses jovens e adultos e o Programa ainda está em andamento para aferir seu sucesso e/ou fracasso. O que se pode observar nas discussões que seguem nessa argumentação, são as possíveis condições para a efetividade social do Programa. A análise também possibilitou que a efetividade subjetiva, fosse parcialmente contemplada, verificou-se o objetivo de inclusão, o perfil dos jovens e adultos, seus desejos, aspirações e demandas.

Nesse sentido, a pesquisa procurou analisar a eficiência do PROEJA, e as possíveis condições para a efetividade social do Programa, com base no cenário traçado no processo de implantação do programa. Assim, considera-se que o sucesso desta política social não está reduzido à sua dimensão instrumental-econômica. A eficiência desta análise constitui-se em investigar o nível de satisfação da população-alvo, em especial, comparam-se as expectativas iniciais dos Jovens e Adultos antes de iniciarem no Programa e os motivos que os levaram a evadirem-se do Curso Técnico em Administração/PROEJA. A esse respeito, Figueiredo (1986) afirma que: “Em uma palavra, não basta que políticas públicas sejam instrumentalmente eficientes. Elas devem ser também politicamente eficientes.” (FIGUEIREDO, 1986, p.114)

Assim, dessa discussão derivam alguns questionamentos: qual a efetividade do PROEJA/PR no que tange ao conceito de professor proposta para atuar neste programa? Quais foram os critérios de seleção utilizados para incluir os Jovens e Adultos no PROEJA/PR? A demanda potencial foi atendida?

4.2 O SUJEITO DA EJA: SUAS ESPECIFICIDADES E AS CONDIÇÕES DE EFETIVIDADE SOCIAL DO PROEJA

O perfil do jovem e adulto não é aprofundado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Lei 9.394/96 fornece apenas a idade para a conclusão dos estudos na modalidade, sendo maiores de 15 anos para o Ensino Fundamental e maiores de 18 anos para o Ensino Médio.

O Decreto nº 2.208/97 estabelece, no cenário educacional em seu art. 1º, que a educação profissional tem por intenção qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, em qualquer nível de escolaridade, objetivando a inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

O que se pôde inferir deste Decreto refere às características e/ou perfil dos alunos, parte-se do princípio que a Lei não considera estes sujeitos com experiências profissionais significativas. Esta constatação não valoriza a apreensão do conhecimento científico e técnico de maneira a refletir sobre as vitais necessidades dos educandos para que estes possam ter como alicerce uma educação emancipatória articulada ao trabalho, a ciência e a cultura.

O Decreto nº 5154/04 que regulamenta o parágrafo 2º do art. 36, arts. 39 a 41 da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, não especifica claramente qual seria o perfil do aluno Jovem e Adulto no Ensino Médio, entretanto, aponta para um perfil geral que se espera ao término da Educação Profissional.

O perfil esperado para este sujeito é que ele seja capaz de qualificar-se para o trabalho contribuindo para aumentar os índices de pessoas com uma escolaridade mais elevada e conseqüentemente amenizar a taxa de analfabetismo. O Decreto nº 5.154/04 esclarece que a educação profissional tem por objetivo o desenvolvimento para aptidão da vida social e produtiva. Destaca também, como já exposto anteriormente, que estes cursos se articularão preferencialmente com a modalidade de educação de jovens e adultos, tendo como finalidade a qualificação para o trabalho e a elevação de escolaridade.

Com a abertura da Educação Profissional para a Modalidade EJA pelo Decreto nº 5.154/04 o Ensino Médio Integrado passa a ser alvo de discussões e concretizado com a implementação do Decreto 5.840/06 que institucionaliza a

Educação Profissional integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos.

No Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006 que regulamenta o PROEJA, é feita uma única menção no parágrafo 2º do art. 1º ponderando que os cursos e programas deverão considerar as características dos jovens atendidos.

É importante ressaltar que pela Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008, os Decretos nº 5.154/04 e elementos do Decreto nº 5.840/06 foram incorporados no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Haddad (2000) aponta que é possível reconhecer as características dos jovens e adultos através da identificação dos anseios, necessidades, valores, concepções de mundo, inserção no contexto sociocultural, no mundo do trabalho e procura pela construção de sua identidade.

Ao traçar o perfil destes sujeitos, alguns autores visam compreender a realidade da escola noturna, inserindo neste debate os conflitos relacionados à definição de currículos. Do ponto de vista da complexidade deste tema, estes autores analisam o perfil dos alunos por uma abordagem de ordem psicológica, tratando de questões relativas ao desenvolvimento lingüístico e cognitivo.

Nesta ação diagnóstica destacam-se diferentes articulações que cada autor realiza com os dados empíricos sendo que dois deles Costa (1987) e Slomp (1990) buscam relacionar os níveis de aprendizagem com estágios do desenvolvimento estudados por Piaget; outros dois autores Ribeiro (1998) e Santana (1996) investigam como o uso das funções da escrita se manifestam entre os jovens e adultos em diferentes contextos ou na tentativa de superação do analfabetismo. Há ainda outro pesquisador Pagotti (1992) analisa as causas do insucesso escolar dos alunos de quinta série que estudam no período noturno, destaca as dificuldades na construção e utilização do pensamento verbal-lógico. Já Fagundes (1990) investiga a capacidade de aprendizagem de alunos migrantes de zonas rurais e sua inserção na realidade urbana.

Haddad (2000) conclui que os alunos da EJA geralmente são sujeitos que, juntamente com seus familiares, são marcados por carências socioeconômicas, além da carência material possuem carências afetivas. Desse modo, não participam nos processos de decisão no destino profissional e societário (GUIMARÃES, 1990). A presença de mulheres (SILVA, 1998) e jovens (MARQUES, 1995) é cada vez maior nos programas de EJA.

A escola, segundo Haddad (2000) está inserida na estrutura de desigualdade social, característica da sociedade capitalista. Sendo assim, a instituição escolar está distante da realidade e necessidades concretas dos educandos. Para Fiker (1989) o resultado desse processo é a repetência, evasão e fracasso. Os conteúdos e metodologias partem de um padrão de aluno fictício. Outro agravante deste contexto é fato da escola noturna ser marginalizada, com freqüente falta de professores e apoio pedagógico.

Uma terceira síntese consiste no fato de que boa parte dos alunos se consideram incapazes e fracos, projetando a concepção da ideologia da classe dominante. Os alunos do Ensino Médio investigados apresentam uma visão individualista e utilitarista da educação, onde alguns alegam que a escola deve certificar e preparar para o trabalho e nada mais (PEREIRA, 2005).

Por fim, na relação com o mundo do trabalho, são identificadas conclusões contrárias na relação com a escolarização. Uma pesquisa realizada com alunos de alfabetização de Brasília mostra que para eles o processo de aquisição da leitura e da escrita significa manutenção do emprego e melhor integração social (QUEIROZ, 1993). Outra coleta de dados realizada com alunos de cursos noturnos demonstra que o trabalho é o principal agravante de exclusão escolar porque em função do cansaço e do ritmo acelerado no emprego, muitos estudantes abandonam a escola (REGINATO, 1995).

Para compreender como se dá a efetividade social e entender a complexidade de relações em torno da educação de jovens e adultos convém retomar a problemática que envolve o aspecto da exclusão/inclusão social e educacional. Entende-se neste estudo, que esta exclusão não reflete unicamente uma oposição à palavra inclusão (POCHMANN; AMORIM, 2003). Revela, outrossim, o fato de que a igualdade não é marca da sociedade capitalista, ao contrário, a história tem demonstrado a exclusão como um processo combinado e desigual simultâneo à inclusão.

4.3 A DEMANDA POTENCIAL DO PROEJA: BRASIL E PARANÁ

O objetivo dessa discussão é apresentar a demanda potencial de Jovens e Adultos egressos do Ensino Fundamental como possível público-alvo do PROEJA. A

análise parte dos dados citados no Documento Base (DB) do Programa e nas Diretrizes Curriculares da EJA do Estado do Paraná (DCE).

O DB inicia essa reflexão com uma breve narrativa dos fatores que conduzem os brasileiros a evadirem-se do sistema educacional formal, e, posteriormente fazerem a opção pela EJA para a continuidade dos estudos. Entre os fatores apontados pelo DB, destacam-se: o insucesso no Ensino Fundamental “regular” (BRASIL, 2007, p.10); as desigualdades socioeconômicas, ou seja, a necessidade de buscar no trabalho da criança uma alternativa para composição da renda mínima; as trajetórias escolares descontínuas e os sujeitos à margem do sistema que por vários motivos são excluídos do sistema educacional.

O mesmo Documento confere grande ênfase, por outro lado, à questão da relação entre vulnerabilidade e exclusão. São indicados como vulneráveis jovens, pobres, negros e integrantes do sistema penitenciário. Para exemplificar essas afirmativas, o Documento Base do PROEJA apóia-se em dados estatísticos das pesquisas realizadas pelo IBGE no período de 2000 a 2004. Em primeira instância, demonstra-se que na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE), em 2002, o país contava com 23.098.462 jovens com idade entre 18 e 24 anos. Essa amostragem reflete que a situação de trabalho desses jovens no mercado formal era preocupante, pois, conforme o Registro Anual de Informações Sociais (RAIS/MTE, 2002), apenas 5.388.869, aproximadamente 23,3% dos jovens dessa faixa etária, contavam com emprego no mercado de trabalho formal.

A situação preocupante do Brasil se agrava quando são analisados os dados referentes à escolaridade. O PNAD/IBGE, 2003, indica que, nesse mesmo ano, 23 milhões de pessoas possuíam 11 anos de estudo, concluído o Ensino Médio. Esse contingente representava apenas 13% do total da população do país. Por conseguinte, pode-se perceber o baixo nível de escolaridade dos brasileiros, daí a necessidade de políticas efetivas que dêem conta de reverter essa estatística.

A tabela 1 está presente no DB e permite exemplificar os dados apontados.

Para analisar essa tabela, o DB evidencia o Censo de 2000 e os estudos de Paiva (2005) para ressaltar que esse cenário possibilita a compreensão da demanda potencial para a EJA. Com isso os números demonstrados são imprescindíveis para a sua contextualização. Ao considerar a distribuição da população de 10 anos ou mais de idade, uma parcela de 31,4% possui até três anos de estudo. Esse fator revela que o terço da população brasileira que consegue ir à escola não chega à

metade do Ensino Fundamental. Os Estados do Piauí e do Maranhão detêm as taxas mais altas (56,6% e 53,2%) e o Distrito Federal (16,1%) apresenta a mais baixa. (BRASIL, 2007, p. 16)

TABELA 1 – POPULAÇÃO E ANOS DE ESTUDO: 2003

Anos de estudos	Total da população
Total	173.966.052
0	41.461.092
1	7.089.749
2	9.137.740
3	10.889.367
4	19.129.760
5	11.583.950
6	7.546.165
7	7.757.360
8	13.280.759
9	4.907.149
10	4.845.985
11	22.932.919
12	2.041.844
13	1.587.909
14	1.466.865
15 ou mais	7.515.178
Não informado	792.261

FONTE: IBGE/PNAD (2003)

O Ensino Fundamental contempla o maior número de alunos, a matrícula abrange 58,2%. Nas regiões Norte e Nordeste essa proporção aumenta, sendo 62,6% e 64,1%, respectivamente.

Levando-se em conta a faixa etária dos jovens, entre 15 e 17 anos de idade, a taxa de escolarização passou de 55,3% para 78,8%. Nesse sentido, pode-se concluir que os jovens estão tendo mais acesso à escola para nela permanecem por mais tempo. No entanto, conforme afirma o próprio DB:

[...] os dados de conclusão do ensino fundamental ainda demonstram um distanciamento forte em relação aos dados de ingresso. Além disso, os dados do ensino médio não revelam que essa escolarização ampliada se faz, nessa etapa de ensino, na faixa etária em questão, como era de se esperar. (BRASIL, 2007, p. 16)

No que se refere às pessoas de 18 e 19 anos de idade, a dimensão é menor: apenas 50,3% do grupo estavam estudando e, entre os jovens de 20 a 24 anos, a proporção é de 26,5%. Quanto ao grupo de 25 anos ou mais de idade, a

taxa de escolarização quase triplicou de 1991 para 2000 (passou de 2,2% para 5,9%), mas ainda é considerada baixa. Os dados são frágeis para mostrar a efetividade de retorno à escola por parte dos que interromperam os estudos. Isso porque, entre outras questões, o Censo Escolar inclui desde os estudantes que estão aprendendo a ler e a escrever até os que estão na pós-graduação, e, também não considera os índices de repetências ou outros problemas das instituições de ensino, tais como: transporte, laboratórios, professores, materiais didáticos, etc.

Há um grande número de jovens que se evadem da escola em idade regular. As taxas de abandono correspondem a 12% no Ensino Fundamental regular e 16,7% no Ensino Médio (BRASIL, 2001). As distorções idade-série e idade-conclusão também influenciam nessa estatística, em que a grande maioria dos alunos da EJA deriva de situações típicas dessas chamadas *distorções*.

O DB indica como probabilidade de elevação de escolaridade para os jovens a tentativa de ingresso em uma instituição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que: “historicamente atua como referência em vários aspectos que constituem a formação integral” (BRASIL, 2007, p.27). Esse acesso não é fácil, já que são organizações cuja concorrência para ingresso é muito elevada, e, confronta-se com a quantidade de vagas, sempre menor do que a demanda. Para ilustrar melhor esse quadro, apresenta-se a distribuição das matrículas no Ensino Médio e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio brasileira, em 2004:

TABELA 2 - MATRÍCULA NO ENSINO MÉDIO E NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA

Dependência Administrativa	Ensino Médio Regular	Ensino Médio EJA		Ensino Médio Total	Educação Profissional Nível Técnico
		Presencial	Semi presencial		
Brasil	9.169.357	1.157.593	551.460	10.878.410	676.093
Federal	67.652	316	0	67.968	82.293
Estadual	7.800.983	950.536	497.306	9.248.825	179.456
Municipal	189.331	37.894	17.993	245.218	21.642
Privada	1.111.391	168.847	36.161	1.316.399	392.702

FONTE: elaboração de Moura (2005), a partir do Censo Escolar 2004.

Ao analisar a tabela 2, percebe-se que a oferta de cursos técnicos de nível médio corresponde a apenas a 6,21% da oferta total do Ensino Médio. Além disso, a oferta, no âmbito federal, corresponde a 12,17% do total de matrículas dos cursos técnicos de nível médio. E, ainda mais, a oferta de cursos técnicos de nível médio é maior no âmbito privado (58,02%) do que no público (41,98%), incluindo as esferas municipal, estadual e federal.

Como síntese da situação na Educação Básica, o Documento conclui que existe uma estratificação muito acentuada, o que, possibilita uma segmentação social sem precedentes.

A alternativa encontrada pelas atuais políticas educacionais é a oferta da EJA na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Dessa maneira, espera-se romper com os processos contínuos de exclusão e de formas crescentemente perversas de inclusão (MARTINS, 2002) vivenciados pelas classes populares no Brasil. Geralmente esse segmento da sociedade mesmo quando consegue emprego de carteira assinada, depara-se com a realidade da precarização dos direitos trabalhistas e com o movimento sindical desgastado em seu potencial mobilizador. (BRASIL, 2007)

Convém ressaltar que a Rede Federal cumpre um papel importante na formação técnica, porque possui a sua experiência histórica, no entanto, é limitada, uma rede pequena face ao número de alunos que buscam uma formação tecnológica. A Rede Federal é pequena se comparada às Redes Estaduais. Estas poderão cumprir importante papel se assumirem política e materialmente o PROEJA e forem apoiadas para essa ação.

O Censo realizado em 2004 apresentou que o número de alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA), aumentou 3,9%, o que contabiliza 4,6 milhões de pessoas. No Ensino Médio da EJA, esse número foi mais expressivo, 18%.

A seguir, apresenta-se uma tabela publicada pelo INEP, para demonstrar o número de matrículas na EJA nos anos de 2004 a 2006.

TABELA 3 – MATRÍCULA EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ano	Ensino Fundamental Total	1ª a 4ª série Fundamental	5ª a 8ª série Fundamental
2004	3.419.675	1.553.483	1.866.192
2005	3.395.550	1.488.574	1.906.976

Brasil	121.011	14.954	559	5.211	12,3	33.067	27,3
Sul	18.696	1.323	29	580	7,8	3.956	21,2
Paraná	6.997	605	15	250	8,6	1.777	25,4

FONTE: IBGE, PNAD (2001)

¹NOTA: Exclusive população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

As DCE apontam que em sintonia com o cenário do país, essa realidade apresentada na tabela se evidencia no Paraná com 649.705 pessoas não-alfabetizadas com 15 anos ou mais, o que significava no ano de 2000, 9,5% da população do Estado, distribuída em 7,5% na área urbana e 14,3% no campo.

Segundo o censo de 2000 9,5% da população, de 15 anos ou mais, encontra-se em condição de analfabetismo, ou seja, 649.000 pessoas. Conforme a projeção do Instituto Paranaense de Dados Estatísticos (IPARDES) alcançará no final de 2008 a população de 7.852.504 cidadãos paranaenses com 15 anos ou mais, destes cerca de 6,6% sem saber ler e escrever. No que se refere ao analfabetismo funcional, a tabela 6 apresenta alguns indicativos:

TABELA 6 - TAXA DE ANALFABETISMO FUNCIONAL¹³

15 ANOS OU MAIS		DE 10 A 44 ANOS		DE 15 A 17 ANOS		DE 18 A 24 ANOS	
%	NÚMERO ABSOLUTO	%	NÚMERO ABSOLUTO	%	NÚMERO ABSOLUTO	%	NÚMERO ABSOLUTO
25,00	1.707.894	29,72	2.030.550	7,30	498.500	8,97	612.724

FONTE: Analfabetismo Funcional, segundo grupos de idade – Censo 2000

Os dados de anos de estudos mostram que em um período de 8 anos, dos 183.187 crianças que ingressaram no primeiro ano do fundamental em 1999 concluem as quatro primeiras séries 36.072 crianças e 63.614 concluem o segundo segmento. Apresenta-se também as taxas de promoção, repetência e evasão dos níveis Fundamental e Médio (tabela 7), a partir do banco de dados do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira:

¹³ O termo analfabetismo funcional foi disseminado pela UNESCO desde o ano de 1958. Esse conceito refere-se à condição das pessoas que têm um nível rudimentar de conhecimento da linguagem escrita, não suficiente para enfrentar as exigências impostas por seu contexto de vivência. A esse respeito ver: RIBEIRO, V. M. Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

TABELA 7 - RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA – TAXAS DE TRANSIÇÃO – PARANÁ

Ano	Nível	Taxa de promoção	Taxa de repetência	Taxa de evasão
1997	E.F.	76,7	19,0	4,3
	E.M.	72,7	19,3	8,0
1998	E.F.	79,6	14,0	6,4
	E.M.	74,0	18,0	8,0
1999	E.F.	80,0	15,0	5,0
	E.M.	72,0	20,3	7,7
2000	E.F.	79,7	15,4	4,9
	E.M.	69,0	22,4	8,6
2001	E.F.	79,4	15,3	5,3
	E.M.	68,6	23,4	8,0
2002	E.F.	81,2	14,3	4,5
	E.M.	70,4	21,8	7,8
2003	E.F.	79,8	14,8	5,4
	E.M.	70,1	21,8	8,1
2004	E.F.	79,2	15,5	5,3
	E.M.	69,7	22,6	7,7
2005	E.F.	79,2	16,9	3,9
	E.M.	68,9	25,0	6,1

FONTE: MEC/INEP (2008)

Nos dias 27 e 28 de março de 2008, aconteceu o Encontro Paranaense em preparação à VI CONFINTEA. O Encontro reuniu os diferentes segmentos que atuam na EJA no Paraná e o Fórum Regional Norte, recém-criado, primeiro Fórum Regional do Estado. Nesse encontro foram apresentados dados do Estado referentes aos educandos concluintes na modalidade EJA, conforme demonstra a tabela 8.

TABELA 8 - CONCLUINTES POR NÍVEL DE ENSINO - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – PARANÁ

Ano de conclusão	1ª a 4ª série – Fundamental	5ª a 8ª série – Fundamental	Ensino Médio
1998	24.345	45.938	27.152
1999	26.040	56.868	40.204
2000	19.978	49.882	34.273
2001	14.734	34.401	23.153
2002	10.340	32.805	21.567
2003	6.620	24.098	16.553
2004	4.927	12.843	9.975
2005	3.890	12.826	11.204

Fonte: Censo Escolar Paraná (2008)

Esse relatório de dados não apresenta o número de concluintes dos anos de 2006 e 2007, e não representa graficamente qual seria a demanda atualizada para o Ensino Médio. Nesse sentido, no Documento Orientador do PROEJA, do Estado do Paraná, a SEED destaca apenas o número de educandos matriculados no Ensino Fundamental em 2007, que foi de 21.245 e no Ensino Médio 18.351. No entanto, o documento, não apresenta os índices de alunos concluintes da Etapa Final do Ensino Fundamental, e também não destaca a fonte desses dados e a idade dos alunos, o que fragiliza uma análise mais criteriosa para compor a demanda potencial do PROEJA.

4.4 A IMPLANTAÇÃO DO PROEJA NO ANO DE 2008

O Programa iniciou em 2008, com a abertura de 40 turmas no Estado do Paraná, número abaixo das expectativas. Segundo a Coordenadora do PROEJA no Estado, muitos municípios que participaram das Oficinas e inscreveram-se para ofertar o Programa não conseguiram o número de alunos suficientes para abertura de turma no Estabelecimento de Ensino.

O Departamento de Educação e Trabalho, DET, da Secretaria de Estado da Educação (SEED) pretendia, no início do ano de 2007, atingir um percentual de 2.485 alunos no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional na Modalidade EJA, sendo que este número corresponderia a 30 alunos em cada classe nos 76 cursos que seriam ofertados no Estado. O quadro 1 descreve os cursos ofertados no Primeiro semestre de 2008:

CURSOS OFERTADOS NO ANO DE 2008	
Administração	14
Logística	1
Secretariado	1
Informática	8
Nutrição	1
Enfermagem	1
Agente Comunitário de Saúde	1
Segurança do Trabalho	7
Construção Civil	1
Eletromecânica	1
Meio Ambiente	4
TOTAL	40

QUADRO 1 – Cursos ofertados no ano de 2008
 FONTE: SEED do Paraná (2008)

Ao considerar a pretensão da implantação de 76 turmas, é possível perceber no quadro que foram implementadas 53% das turmas almejadas, sendo que para atingir esse número os Colégios passaram a oportunizar a abertura de turmas com o mínimo de 20 alunos por classe.

A coordenadora dessa Política na SEED afirmou no III Encontro do PROEJA que as Escolas de Educação Profissional que não conseguiram ofertar os Cursos do PROEJA, mas estavam inscritas para ofertá-lo, tiveram que encaminhar para o Ministério da Educação (MEC) um Documento para justificar a não oferta. Esse Documento foi necessário para a prestação de contas, pois o MEC repassou ao Governo Estadual um financiamento para o funcionamento do Programa.

Esse financiamento já estava proposto no Documento Base (DB) que apontava como responsáveis por essa questão o MEC e as Secretarias Estaduais e Municipais (BRASIL, 2007, p.35)

Lima Filho (2008) ressalta que as fontes de financiamento embora sinalizem o caráter público atribuído a Política, são combinadas com instituições parceiras. O autor esclarece que além do orçamento da União estão previstos acordos de cooperação com órgãos internacionais com o intuito de financiar as seguintes ações:

a) investimentos em infra-estrutura (obras e equipamentos); b) contratação de serviços de consultoria; c) despesas de custeio em geral; d) auxílio à permanência dos alunos na instituição (transporte, alimentação, vestimenta, bolsas de trabalho, material didático etc.); e) financiamento de material didático e de publicações impressas e eletrônicas (BRASIL, 2007, p. 7).

A SEED, ao responsabilizar-se pela implantação do PROEJA em 2008, conforme já mencionado na seção 2, no subitem 2.3.1 *A definição dos cursos*, a elegeu como prioridade favorecer os Colégios que já contavam com estruturas físicas e humanas para agilizar o processo, pois embora houvesse uma afirmativa no DB do financiamento, esse não estava bem definido pela SETEC/MEC em 2007.

Ao resolver o problema das questões financeiras, a preocupação da SEED voltou-se para atender o maior número de alunos no Estado, no entanto, as expectativas foram parcialmente alcançadas.

A SEED organizou os indicadores de Matrículas no Primeiro e Segundo Semestres do ano de 2008 para ilustrar o número de turmas e alunos atendidos (quadro 2).

NRE	Município	Estabelecimento de Ensino	Curso	Nº de matrículas 1º SEM FEV	Nº de alunos efetivos 2º SEM AGO	Nº de matrículas novas 1º SEM AGO
AMN	Pinhais	CE Leocádia Braga Ramos	Téc. Administração	33	11	0
		CEEP Newton Freire Maia	Téc. Meio Ambiente	25	9	26
Apucarana	Apucarana	CE Heitor C. A. Furtado	Téc. Seg. do Trabalho	22	32	0
Campo Mourão	Barbosa Ferraz	CE Machado de Assis de Barbosa Ferraz	Téc. Administração	29	11	0
	Campo Mourão	CE Marechal Rondon	Téc. Seg. do Trabalho	32	23	34
Cascavel	Cascavel	CE Wilson Jofre	Téc. Administração	38	23	0
		CE Prof. Fco Lima da Silva	Téc. Secretariado	22	16	24
Curitiba	Curitiba	CE Brasília V. de Castro	Téc. Administração	36	35	0
		CE Leôncio Correa	Téc. Administração	38	14	0
		CE Loureiro Fernandes	Téc. Administração	18	15	0
			Eletromecânica	64	34	65
		CEEP Curitiba	C Civil	18	11	0
		CE Julia Wanderley	Téc. Em Nutrição	25	14	0
		CE Profª Mª Aguiar Teixeira	Téc. Informática	29	11	19
Dois Vizinhos	Dois Vizinhos	CE Paulo Lemisnki	Téc. Meio Ambiente	37	16	25
		CE Leonardo da Vinci	Téc. Informática	22	22	0
Foz	Foz do Guaçu	CE Barão do Rio Branco	Téc. Seg. do Trabalho	23	12	0
	Medianeira	CE João Manoel	Téc. Administração	39	19	0
Francisco Beltrão	Francisco Beltrão	CE Pe. Cirilo	Téc. Administração	28	16	0
		CE Reinaldo Sass	Téc. Agente Comunitário de Saúde	0	0	0
	Realeza	CE Doze de Novembro	Téc. Administração	20	11	0

QUADRO 2 - ESCOLAS QUE OFERTARÃO OS CURSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EJA NO ANO DE 2008.

FONTE: SEED/PR (2008)

NOTA: Esse quadro foi disponibilizado pela SEED/PR para estudos do Grupo de Pesquisa: Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná – UTFPR, UFPR E UNIOESTE.

continua

Goioerê	Moreira Sales	CE João T. Netto	Téc. Administração	20	14	0
Guarapuava	Guarapuava	CE Ana Vanda Bassara	Téc. Seg. do Trabalho	28	16	0
Ibaiti	Pinhalão	CE Leonardo F. Nogueira	Téc. Informática	22	8	0
Jacarezinho	Jacarezinho	CE Rui Barbosa	Téc. Enfermagem	0	0	0
	Sto Antonio Platina	CE Barão do Rio Branco	Téc. Informática	23	12	0
Laranjeiras do Sul	Laranjeiras Sul	CE Floriano Peixoto	Téc. Informática	31	17	0
Loanda	Stª Izabel do Ivaí	CE Alberico M. da Silva	Téc. Administração	21	5	0
Londrina	Londrina	CE São José	Téc. Administração	22	6	0
		CE Prof. Olympia M. Tormenta	Téc. Meio Ambiente	39	21	0
		CE Vicente Rijo	Téc. Informática	25	15	32
		CE Polivalente	Téc. Seg. do Trabalho	25	17	0
Maringá	Maringá	C.E. Sta Maria Goretti	Téc. Agente Comunitário de Saúde	0	0	0
Paranaguá	Antonina	CE Brasília Machado	Téc. Meio Ambiente	32	25	25
	Paranaguá	CE José Bonifácio	Téc. Administração	31	9	0
			Logística	30	16	0
Paranavaí	Paranavaí	CE Dr. Marins A. de Camargo	Téc. Seg. do Trabalho	31	21	28
Ponta Grossa	Palmeira	C.E. D. Alberto Gonçalves	Téc. Administração	29	12	0
	Ponta Grossa	C.E. Presidente Kennedy	Téc. Informática	38	24	30
Telêmaco Borba	Telêmaco Borba	CE Wolff Klabin	Téc. Agente Comunitário de Saúde	36	15	0
Umuarama	Umuarama	CE Hilda Kamal	Téc. Enfermagem	36	25	0
UVA	São Mateus do Sul	CE São Mateus	Téc. Seg. do Trabalho	46	30	0
Wenceslau Braz	Wenceslau Braz	CE Rui Brabosa	Téc. Informática	39	20	0
			total/ semestre	1202	683	308

QUADRO 2 - ESCOLAS QUE OFERTARÃO OS CURSOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA À EJA NO ANO DE 2008.

FONTE: SEED/PR (2008)

NOTA: Esse quadro foi disponibilizado pela SEED/PR para estudos do Grupo de Pesquisa: Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná – UTFPR, UFPR E UNIOESTE. conclusão

A coluna 1 indica a matrícula inicial em 2008, a coluna 2 indica, dessas matrículas, quantas matrículas permaneceram no 2º semestre. Ao analisar os dados acima, pode-se constatar que a evasão no Estado do Paraná corresponde a 43%.

Em alguns casos, o número de alunos evadidos é igual ou superior a 70%, como por exemplo, em um Colégio no Núcleo Regional de Educação (NRE) de Loanda (76%), outro no NRE de Londrina (73%) e outro no NRE de Paranaguá (70%).

O NRE da Área Metropolitana Norte apresenta o maior número de evasão, correspondente a 65,5%, em segundo lugar aparece o NRE de Curitiba com 56,9% e em terceiro lugar o NRE de Foz do Iguaçu, 50%.

No entanto, o quadro da evasão não possui um alto índice apenas no PROEJA, mas está presente nas outras etapas da escolarização. Segundo os estudos de Pinheiro (2008)¹⁴ a evasão na Educação Profissional do Estado do Paraná, em especial no EM integrado, atingiu um percentual de 30% no período 2003-2006. A taxa de evasão também pode ser observada na tabela 6, que verificou as taxas de transição da Educação Básica no Estado do Paraná, os dados revelam que no período de 2003-2005 a taxa de evasão no Ensino Fundamental e no Ensino Médio corresponde a 49,8%.

O Censo Escolar de 2005 realizado pelo INEP (tabela 9), também demonstra os altos índices de evasão no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série e no Ensino Médio.

TABELA 9 - NÚMERO DE ALUNOS AFASTADOS POR ABANDONO NO ENSINO FUNDAMENTAL E NO ENSINO MÉDIO POR LOCALIZAÇÃO E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – 2005

PARANÁ	TOTAL	TOTAL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADA
Ensino Fundamental	37.433	34.610	-	33.791	638	181
Ensino Fundamental – 5ª a 8ª série – Diurno	31.084	28.697	-	27.993	523	181
Ensino Fundamental – 5ª a 8ª série – Noturno	6.349	5.913	-	5.798	115	-
Ensino Médio	58.938	57.619	17	57.072	12	518
Ensino Médio – Diurno	16.007	15.597	17	15.193	12	374
Ensino Médio – Noturno	42.931	42.023	-	41.879	-	144

FONTE: MEC/INEP (2006)

Percebe-se com esse quadro de evasão, que essa é uma problemática que não se centraliza apenas no fracasso de uma modalidade de ensino, mas está presente em todos os segmentos educacionais. Dessa forma, a evasão caracteriza-se com um quadro de exclusão histórica inerente as políticas educacionais brasileiras. No entanto, se faz necessário destacar que a evasão acontece com mais

¹⁴ PINHEIRO, A.C.T. A expansão na Rede Profissional na rede pública Estadual de Educação do Paraná -2003-2006. Mestrado em Educação: Políticas e Gestão da Educação. UFPR/PR, 2008.

força em algumas dessas etapas da escolaridade, como por exemplo, no Ensino Médio Integrado e na Educação de Jovens e Adultos.

O Município que inscreveu o maior número de matrículas no PROEJA, foi Curitiba; 22% do total de matrículas no Estado, seguido por Londrina com 9% e Paranaguá com 7%. Diante desse quadro, analisa-se que há uma deficiência entre os dados da implantação e as intenções do Documento Orientador (DO), o que compromete a efetividade do Programa. Essa inferência pode ser confrontada com o texto do primeiro e do terceiro princípio do DO. No primeiro princípio já citado anteriormente, está descrito o compromisso do Estado em garantir a permanência e o sucesso dos alunos nas unidades escolares (PARANÁ, 2007, p.13). Em contrapartida, conforme apresenta a Tabela o número de alunos evadidos do Programa já no primeiro semestre é alarmante.

O terceiro princípio ressalta que a formação humana não se faz em tempos curtos, exigindo períodos mais alongadas, que consolidem saberes, porém os Cursos são organizados de forma semestral sem a previsão de reposição de aulas e/ou outros horários para favorecer a disponibilidade do aluno-trabalhador para os estudos, assim como orientam as Diretrizes Curriculares da EJA para o Estado:

[...] é necessário retirar esta modalidade de ensino de uma estrutura rígida pré-estabelecida, ou adequá-la a estruturas de ensino já existentes [...] o tempo dos educandos da EJA é definido pelo período de escolarização e por um tempo singular de aprendizagem, bem diversificado, tendo em vista a especificidade dessa modalidade de ensino que considera a disponibilidade de cada um para a dedicação aos estudos. (PARANÁ, 2006 p.31-33)

As informações do quadro 4 permitem outra reflexão sobre o texto do DO, no trecho em que o documento argumenta que a partir desses princípios a SEED assume uma postura que leva em conta as demandas do Estado (PARANÁ, 2007, p.13).

No entanto, segundo a pesquisa do INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL – IPARDES (2007) a ocupação que teve maior saldo no período de 2003 a 2006 são os Técnicos em vendas especializadas com 3.784 empregados, seguidos pelos Técnicos e auxiliares em Enfermagem e Técnicos em eletrônica. Nos quadros 3 e 4, verifica-se que os Cursos de Técnico em Administração e Técnico em Informática foram os mais ofertados. O

IPARDES (2007) demonstra que o saldo de empregabilidade na área de informática corresponde a 276, as ramificações da área Administrativa (vendas, planejamento, controle de produção) se destacam na pesquisa, mas não a Administração generalista. Dessa forma, pode-se suspeitar que uma das razões desse índice de evasões seja a incompatibilidade dos Cursos ofertados com a Demanda da sociedade paranaense, esses aspectos serão discutidos detalhadamente mais adiante.

4.5 – A CLIENTELA DO PROEJA – PERFIL DO ALUNO ATENDIDO NO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO NA CIDADE DE CURITIBA – PR

O Curso Técnico em Administração teve maior oferta no Estado. No município de Curitiba, estava previsto o funcionamento de seis turmas em seis escolas diferentes para o ano de 2008. No início do ano letivo a oferta atingiu um percentual de 50% dessa previsão no primeiro semestre.

Conforme foi observado no Gráfico 1, o setor de serviços, com a taxa de 69%, é a área que mais se destaca no Estado do Paraná, seguido pela Indústria 17% e pelo Comércio 11%. Tendo em vista esses indicadores, questiona-se se a implantação do Curso Técnico em Administração atende o perfil do mercado do Estado? Será que esse Curso atende as demandas do sujeito? Se atende, por que houve um índice alto de evasão no primeiro semestre de implantação do PROEJA?

Os dados da pesquisa empírica foram coletados a partir dessas três experiências do Curso Técnico em Administração no município de Curitiba que iniciaram no primeiro semestre de 2008. No segundo semestre desse mesmo ano, houve a abertura de mais uma turma do Curso Técnico em Administração na área sul de Curitiba. As outras três experiências do Primeiro Semestre também efetivaram suas matrículas com um número inferior as matrículas iniciais do Curso.

As técnicas de pesquisa utilizadas foram entrevistas com o Departamento de Educação e Trabalho da SEED, com os coordenadores de curso e questionários orquestrados com os alunos que se evadiram do Programa.

O questionário aplicado teve como finalidade conhecer o perfil socioeconômico dos jovens e adultos evadidos do PROEJA e investigar as razões dessa evasão no Primeiro Semestre de implantação da Política.

O Colégio C1 localiza-se no Bairro Bacacheri, as origens do bairro confundem-se com a criação, nessa região, da Colônia Argelina de imigrantes, em 1869. O crescimento e desenvolvimento do bairro esteve ligado, nos primeiros tempos, ao tráfego em direção à estrada da Graciosa, que deu origem a numerosos estabelecimentos comerciais e de serviços.

A distância da escola ao Ponto do Transporte Coletivo é de 500m. O Colégio conta com 38 salas de aula, 01 sala de educação especial, 02 almoxarifado, 09 áreas de circulação coberta, 01 auditório/teatro, 01 biblioteca, 01 cantina comercial, 01 cozinha, 08 depósitos de materiais, 01 depósito de merenda, 01 depósito de material de limpeza, 01 gabinete médico ou odontológico, 01 ginásio de esportes, 01 laboratório de ciências, 02 laboratórios de informática, 01 sala de arquivo, 01 sala de coordenação pedagógica, 02 salas de educação física, 02 salas de orientação educacional, 01 sala de professores, 01 sala de recuperação/reforço, 02 salas de supervisão, 03 salas de uso múltiplo, 01 sala do diretor, 01 sala do vice-diretor, 02 sanitário de aluno-feminino, 02 sanitário de aluno-masculino, 02 sanitário de funcionário-feminino, 01 sanitário de funcionário-masculino, 02 sanitário para deficientes físicos, 01 sanitário professores-masculino, 01 sanitário professores-feminino, 01 secretaria escolar, 01 vestiário de uso geral.

O Colégio C2 está localizado no bairro Ahú, na região norte de Curitiba, caracteriza-se pela influência da imigração italiana e alemã. O Colégio foi construído em 1966, conta com 34 salas de aula, 02 salas de educação especial, área de circulação coberta, 02 auditório/teatro, 01 biblioteca, 01 cantina comercial, 01 casa de zelador, 03 depósitos de materiais, 01 depósito de merenda, 01 laboratório de biologia, 01 laboratório de química, 01 refeitório, 02 salas de apoio administrativo, 01 sala de arquivo, 02 salas de educação física, 01 sala de professores, 01 sala de supervisão, 01 sala do diretor, 01 sala uso da comunidade, 04 sanitário de aluno-feminino, 04 sanitário de aluno-masculino, sanitário de funcionário-feminino, 01 sanitário de funcionário-masculino, 01 vestiário de aluno-feminino, 01 vestiário de aluno-masculino, 01 vestiário de uso geral. A distância do Ponto de Transporte Coletivo é de 500 metros

O Colégio C3 está localizado na Cidade Industrial de Curitiba, CIC, na região sul, é o maior bairro de Curitiba. Ela corresponde ao distrito industrial da cidade e foi concebida como o motor do desenvolvimento industrial do município e como uma área urbana provida de todos os serviços necessários. Criada em 1973, como

resultado de convênio entre a URBS e o governo do Estado do Paraná, a CIC tem crescido muito nos 26 anos de existência, não só nas áreas destinadas à localização de indústrias, mas também nas zonas de habitação. O Colégio C3 não disponibilizou os registros da infraestrutura do Colégio, essas informações também não encontram-se disponíveis na SEED.

TABELA 10 - DADOS POPULACIONAIS - INDICADORES

		Bacacheri	Ahú	CIC
Área (hectares)		698,10	184,40	4.337,80
Idade Média da População		31,85	33,28	24,71
População Homens (2000)		10.762	5.117	76.942
População de Mulheres (2000)		12.334	6.031	80.519
População Total		23.106	11.148	157.461
Atividades Econômicas (SEFA 1999)	Agências Bancárias	7	1	7
	Comércio	514	187	958
	Indústrias	74	38	414
	Serviços	119	27	253
Educação	Escolas Estaduais (2001)	1	2	13
	Escolas Municipais (2003)	2	0	23
	Creches Comunitárias (2003)	2	0	9
Distância do bairro ao Centro (Marco Zero)		3.104 m	3.104 m	9.927 m

FONTE: Prefeitura Municipal de Curitiba (2008)

NOTA: Dados disponíveis em: <http://www.curitiba.pr.gov.br/Acesso> em 15/12/08

Nas escolas investigadas, 50% dos alunos pertencem ao sexo masculino e 50% ao sexo feminino. Fato esse, que demonstra um equilíbrio quanto ao gênero, contradizendo-se com a afirmativa do Documento Base (DB) de que a grande maioria dos excluídos pertence a uma categoria especial: jovens, mulheres, negros, pobres, idosos entre outros (BRASIL, 2007, p.11).

As Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos para o Estado do Paraná (DCE), também mencionam a inclusão da mulher como membro de um conjunto de fatores que legitima esta modalidade de ensino. As DCE prescrevem que:

Trata-se da destacada presença da mulher que, durante anos, sofreu por diversas vezes e ainda sofre as conseqüências de uma sociedade desigual, com predomínio da tradição patriarcal que a impediu anteriormente das práticas educativas. (PARANÁ, 2006, p. 31)

Outro fator a ser considerado nessa discussão é a faixa etária de ingresso no PROEJA. O DB, em nota de rodapé, especifica a idade de conclusão para o Ensino Fundamental e Ensino Médio para a modalidade EJA de acordo com as normas da LDB de 1996. Uma das preocupações do DB é que os “sujeitos educandos” (p.15) que formam a EJA são provenientes de uma população com faixa etária adiantada em relação ao nível de ensino demandado, caracterizando-se como um grupo denominado de “distorção série-idade”.

Entre os jovens e adultos atendidos 72% possuem de 21 a 30 anos, 25% tem idade entre 31 a 40 anos e 3% possuem 41 a 50 anos. Nesse quesito é possível inferir que o Programa conseguiu atingir um dos critérios propostos pelo Documento Orientador do Estado do Paraná (DO), ou seja, matricular alunos com idade igual ou superior a 21 anos. No entanto, verifica-se que o PROEJA atingiu em profundidade a população considerada jovem no país, contudo, também observa-se que os adultos com mais de 30 continuam excluídos do sistema. Assim, esses dados evidenciam a primeira hipótese provável de não-efetividade do Programa descrita no primeiro princípio do DB e DO e nas orientações das Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos para o Estado do Paraná (DCE).

O DB alerta no primeiro princípio:

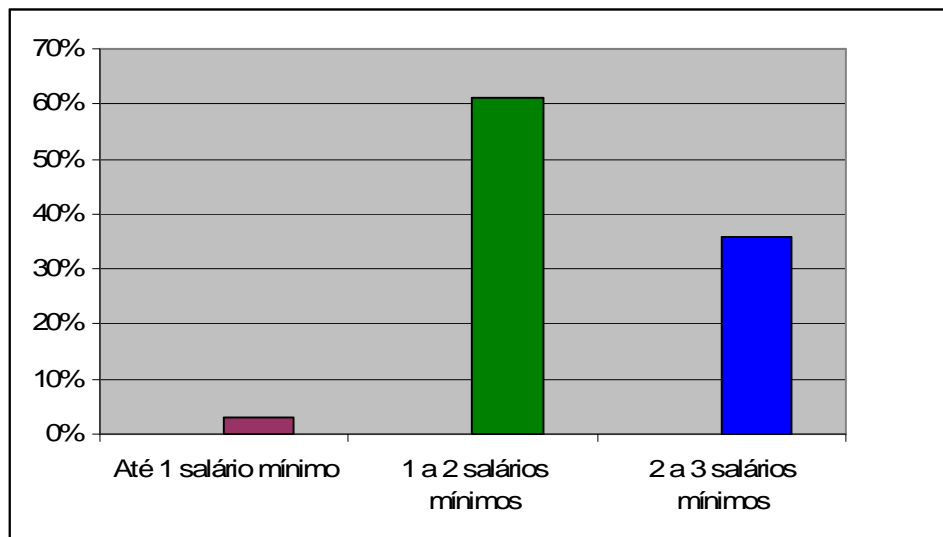
Assim, um princípio dessa política — a inclusão — precisa ser compreendido não apenas pelo acesso dos ausentes do direito à escola, mas questionando também as formas como essa inclusão tem sido feita, muitas vezes promovendo e produzindo exclusões dentro do sistema, quando não assegura a permanência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

As DCE complementam que por meio da EJA, busca-se assegurar o retorno e a permanência desses educandos na escolarização formal. Segundo as DCE, atender os educandos com idade acima de 18 anos é uma maneira de garantir a especificidade da modalidade e efetivar o critério basilar que a compôs: “[...] a educação do público adulto”. (PARANÁ, 2006, p. 31)

O público adulto, geralmente é constituído por subempregados, desempregados, trabalhadores informais que fazem parte de populações em situação de risco social e/ou são responsáveis pela sobrevivência da família, com pouco tempo para o estudo fora da sala de aula. (BRASIL, 2007)

A renda mensal dos alunos matriculados não freqüentes pode ser observada no gráfico 2.

GRÁFICO 2 – ALUNOS MATRICULADOS NÃO FREQUENTES NO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO DO PROEJA/PR CONFORME RENDA MENSAL



FONTE: a autora (2008)

O DO esclarece que para ingressar no PROEJA, o educando necessita passar por um critério de seleção em que os Colégios analisam a renda familiar de cada candidato, e dão preferência aos egressos de escolas públicas. Nota-se no gráfico, que a população considerada socialmente mais desfavorecida representa apenas 3% dos educandos. Isso significa que, grande parte da população tida como excluída dos bancos escolares, permanece separada do sistema educacional. O DB reforça que essa política educacional destina-se a todos os cidadãos e cidadãs, independente da origem socioeconômica e dos níveis de escolaridade conquistados. Dos evadidos pesquisados, 54% são parcialmente responsáveis pelo sustento familiar, e 46% são os únicos responsáveis pela renda da família. Esses dados confirmam a especificidade da EJA, que atende alunos-trabalhadores com trajetórias escolares irregulares.

Desses dados 3% que possuem renda mensal de até 1 salário mínimo têm idade entre 21-30 anos. No que se refere a renda mensal de 1 a 2 salários mínimos, 39% possuem idade entre 21-30 anos e 14% entre 31-40 anos. Dos alunos que tem renda mensal de 2 a 3 salários mínimos 21% tem idade entre 21-30 anos, 10% entre

31-40 anos e 3% entre 41-50 anos. Assim, verifica-se que a renda mensal dos mais jovens é superior aos que possuem idade entre 31-50 anos.

Nesse contexto, a formação profissional específica e continuada é uma necessidade permanente. Por um lado pelas condições objetivas de milhões de jovens e adultos que a buscam e dela necessitam, e, por outro lado, pelas necessidades econômicas e pela transformação na forma de organização do processo produtivo. (BRASIL, 2007)

O IBGE/PNAD de 2003 já alertava para a importância de garantir o acesso à Alfabetização, ao Ensino Fundamental e à Educação Profissional para 62 milhões de Jovens e Adultos que por vários motivos foram impedidos ou não tiveram condições de completar a educação em idade adequada.

A tabela abaixo, mostra dados relativos à escolaridade dos Jovens e Adultos pesquisados. As informações foram organizadas da seguinte forma:

TABELA 11 - ALUNOS MATRICULADOS NO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO DO PROEJA/PR CONFORME CONCLUSÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

	Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série			Ensino Fundamental – 5ª a 8ª série		
	Regular	EJA	Supletivo	Regular	EJA	Supletivo
Pública	64%	3%	8%	21%	50%	29%
Particular	3%	0%	0%	0%	0%	0%

FONTE: A autora (2008)

Observa-se que a maioria dos Jovens e Adultos iniciaram o seu percurso escolar de forma normal, na classificação “regular”. A partir da 5ª série, percebe-se que esse percentual sofreu uma alteração, demonstrando que esses alunos foram excluídos do sistema escolar e ficaram marcados por uma história de fracasso.

No que se refere aos anos de conclusão da 1ª e 2ª etapa do Ensino Fundamental, 39% cursaram da 1ª a 4ª série entre os anos de 1990 a 1995 e 61% nos anos de 1996 a 2000. Quanto à 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental 3% concluíram de 1996 a 2000 e 97% de 2001 a 2007. Esse percentual demonstra que esses alunos/trabalhadores possuem tempos de afastamento dos estudos mais ou menos longos, acentuando a submissão que tiveram a diferentes propostas educacionais em períodos distintos da história da educação no Brasil. (BRASIL, 2007)

Dessa demanda 21% já haviam iniciado o Ensino Médio antes de ingressar no PROEJA, sendo que 49% desses alunos freqüentaram o 1º ano na EJA e 17%

iniciaram o 1º ano no ensino *Regular*, 17% começaram o 2º ano no *Regular* e 17% realizaram o 2º ano no ensino Supletivo. Esse indicativo promove a interpretação de que essas pessoas sofreram novamente um tipo de insucesso escolar e dificuldades de permanência para dar continuidade aos estudos e concluir o Ensino Médio.

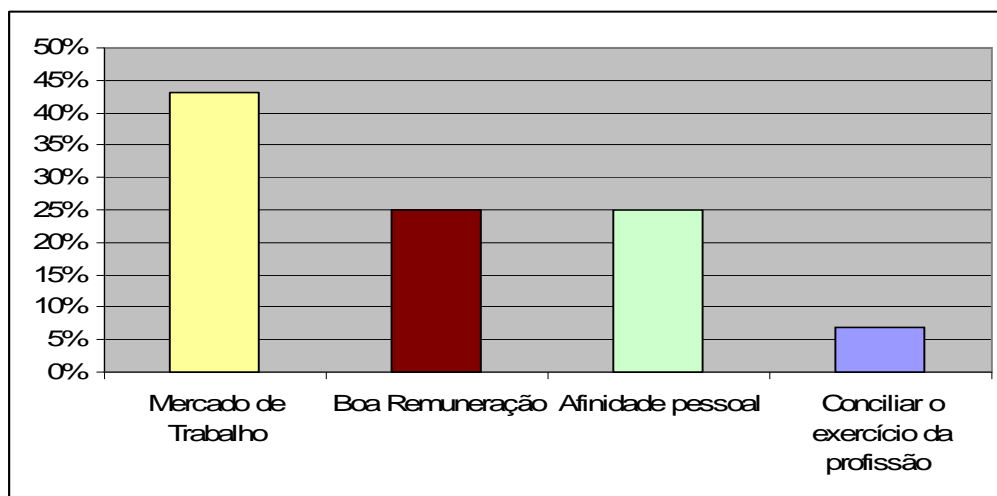
Nesse sentido, essa estatística confronta-se com duas dimensões da perspectiva de integração ressaltadas no DO. A primeira refere-se à oferta de um ensino com qualidade de forma pública e gratuita que atenda as necessidades dos jovens e adultos excluídos do sistema educacional. A segunda reporta-se ao horizonte de universalização da educação básica aliada a formação para o mundo do trabalho com atendimento específico para os jovens e adultos com dificuldades de permanência na escola.

O DO sinaliza que para a existência e êxito do PROEJA é essencial compreender que esse Programa foi pensado para um público-alvo específico, que carece de um corpo docente teórico-metodológico com identidade própria e diferente daquele que fundamenta as ofertas educacionais destinadas aos adolescentes egressos do Ensino Fundamental. (PARANÁ, 2007)

O Documento afirma que em algumas ocasiões, a escolarização “é o primeiro passo para a inclusão do educando no mundo do trabalho, bem como o acesso às demais oportunidades.” (PARANÁ, 2007, p. 11)

O gráfico 3 demonstra as razões que os sujeitos apontam como fatores para o ingresso no Curso Técnico em Administração.

GRÁFICO 3 – ALUNOS MATRICULADOS NO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO DO PROEJA/PR CONFORME FATOR PARA ESCOLHA DO CURSO



FONTE: A autora (2008)

Como se pode notar no gráfico, 43% dos alunos evadidos ao ingressarem no Curso apontaram que seus objetivos estavam focados no mercado de trabalho, intenção que não se constitui a única finalidade do PROEJA, mas destaca em alguns trechos do Documento Base (DB) a importância de inserir esses jovens e adultos no mundo do trabalho. O DB enfatiza a necessidade de:

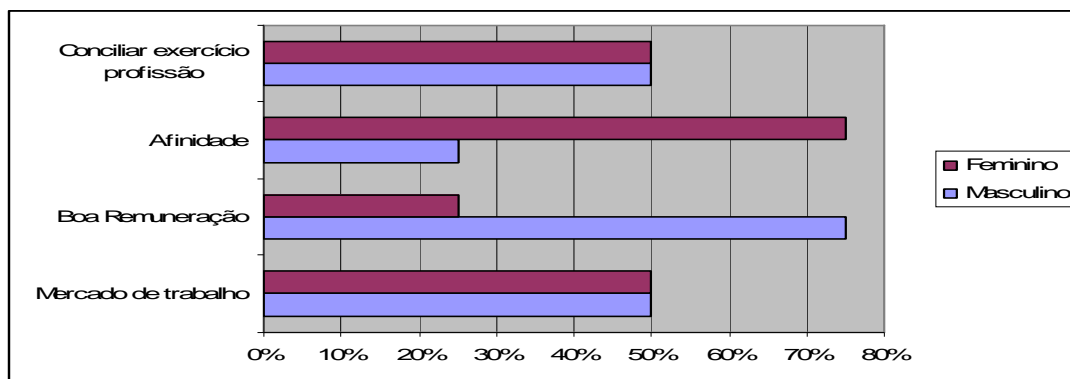
[...] uma política pública estável voltada para a EJA contemple a elevação da escolaridade com profissionalização no sentido de contribuir para a integração sociolaboral desse grande contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e de ter acesso a uma formação profissional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

O DB explica que depois de um período afastados da escola, os jovens retornam, via EJA, certos da falta que faz a escolaridade em suas vidas. Esses jovens associam que a negativa em postos de trabalho e lugares de emprego está relacionada exclusivamente a baixa escolaridade. O Documento afirma que “não se pode subsumir a cidadania à inclusão no mercado de trabalho, mas assumir a formação do cidadão que produz, pelo trabalho, a si e o mundo.” (BRASIL, 2007, p.13)

Em segundo plano, destaca-se o desejo de conseguir uma boa remuneração com a conclusão do Ensino Médio Profissionalizante e a afinidade pessoal - identificação com o perfil da Administração - 25% respectivamente. Em última instância, 7% dos alunos responderam que optaram pelo Curso porque é possível conciliar os conhecimentos aprendidos com o exercício da profissão que exercem.

Observa-se que há diferença entre os fatores de curso no que se refere as questões de gênero, conforme demonstra o gráfico abaixo:

GRÁFICO 4 – ALUNOS MATRICULADOS NO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO PROEJA/PR CONFORME GÊNERO E FATOR PARA ESCOLHA DO CURSO



Nesse aspecto, convém recordar que as características do gênero feminino tiveram consideráveis modificações com o passar de gerações. O espaço que antes era ocupado pela maioria das mães, “o lar”, foi invertido para os postos de trabalhos formais e principalmente informais. Segundo Marconato (2002) nos últimos vinte anos, cerca de 20 milhões de brasileiras ingressaram na população economicamente ativa, devido a mudanças no conceito de trabalho, que passou a incluir atividades de alto consumo e produção familiar. Por outro lado, esse avanço da mulher no mundo do trabalho não significou necessariamente a igualdade entre os gêneros. A autora menciona que as mulheres continuam a desempenhar dupla jornada de trabalho, ganham salários menores que os homens quando exercem a mesma função, e por vezes são excluídas na horas de serem promovidas a cargos de maior prestígio e poder.

4.6 PROBLEMATIZANDO A EFETIVIDADE SOCIAL: A EVASÃO NO ANO DE 2008

4.6.1 A evasão segundo os alunos

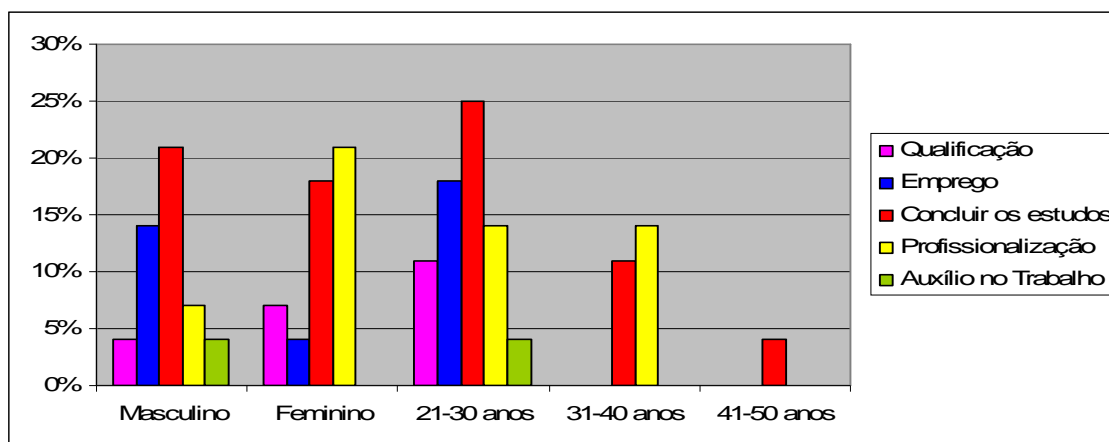
Ao perceber que os índices de evasão no Estado do Paraná constituem-se um problema que está presente em outras etapas da escolarização e não corresponde especificamente à clientela da EJA, convém questionar quais as razões que contribuem para que os jovens e adultos abandonem a escola e dela sejam excluídos novamente. Essa problemática gera uma inquietação e o intuito de desvendar na voz dos jovens e adultos os motivos da evasão, em pouco tempo, do Curso Técnico em Administração/PROEJA.

Segundo dados fornecidos pela Secretaria de Estado da Educação – SEED foram matriculados 92 alunos no Curso Técnico em Administração/PROEJA nos três colégios pesquisados no primeiro semestre de 2008. No segundo semestre de 2008, conforme foi demonstrado no quadro 4, desse percentual do primeiro semestre 64 alunos efetivaram suas matrículas. É preciso reiterar que, dessa estimativa o Colégio C3 que aparece com 35 matrículas no Semestre corresponde ao número de matrículas de uma segunda turma, os alunos que concluíram o Primeiro Semestre totalizam 15 alunos, segundo apresenta o SERE e em entrevista com o Coordenador do Curso.

Foram aplicados 28 questionários, do total de 40 alunos evadidos, a técnica aplicada consistiu de um questionário orquestrado, em que a pesquisadora leu as questões para os jovens e adultos e estes foram respondendo entre as opções fornecidas pela pesquisadora. O questionário continha também duas questões abertas sobre a evasão, para que os alunos pudessem dissertar suas opiniões. Essas duas questões são discutidas e analisadas nesse tópico.

A primeira questão realizada com os jovens e adultos foi o porquê da matrícula no Curso Técnico em Administração/PROEJA. As principais respostas foram organizadas no gráfico a seguir:

GRÁFICO 5 ALUNOS MATRICULADOS NO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO DO PROEJA/PR CONFORME FATOR PARA MATRÍCULA NO CURSO



FONTE: A autora (2008)

Observa-se que os dois motivos para realizar a matrícula no Curso que mais se destacam é a questão da profissionalização com 29% e o desejo de concluir os estudos com o percentual de 39%. Desses dados, 21% que pretendia se profissionalizar corresponde ao sexo feminino e 7% ao sexo masculino. Esse panorama de intenções para cursar um Ensino Médio Técnico está em concordância com um dos objetivos expostos na Proposta Pedagógica do Curso Técnico em Administração em Nível Médio na modalidade de Jovens e Adultos, que assim determina: “Propiciar a profissionalização por meio da compreensão das relações contraditórias presentes na vida social e produtiva”. (PARANÁ, 2008, p.2)

No que se refere a faixa etária, dos jovens e adultos que pretendiam profissionalizar-se, tanto para 21-30 anos quanto para 31-40 anos a taxa é a mesma 14%, o que demonstra a eficácia objetiva da política que atingiu um público-alvo

que possuem períodos de afastamento dos estudos e não cursaram o EM na idade adequada, atendendo o propósito de “ ter idade, preferencialmente, igual ou superior a 21 anos” (PARANÁ, 2007, p.25).

Quanto à relevância de concluir os estudos convém questionar: se 39% dos entrevistados matriculou-se no PROEJA porque estava afastado da escola, o que leva esse percentual de jovens e adultos ao não cumprimento de seus objetivos iniciais? As especificidades desses sujeitos foram contempladas por essa política educacional? E quanto à metodologia e avaliação? O Colégio previu formas de atender a esses alunos em suas necessidades pedagógicas, políticas e sociais?

O anseio em concluir os estudos, demonstrado pelos jovens e adultos, especialmente o gênero feminino, é uma categoria relevante que distingue a função qualificadora da EJA, o caráter permanente da educação. O Parecer n ° 11/00 afirma que a continuidade dos estudos é “a base do potencial humano, o poder de se qualificar, requalificar e descobrir novos campos de atuação como realização de si.” (PARECER n° 11/2000, p. 7).

Pode-se verificar pelo gráfico n°5 que para o restante do grupo, os anseios dirigem-se para questões mais urgentes, como a conquista de um trabalho ou a melhoria no emprego em que estão. No que se refere a pretensão por um emprego, cerca de 18% dos entrevistados responderam que suas intenções iniciais eram através do conhecimento técnico adquirido conseguir um emprego. Esse tipo de resultado demonstra o quanto à educação para esses jovens e adultos representa uma maneira de melhorar as suas condições sócio-econômicas mais emergentes, o foco central é o mercado de trabalho, em que os estudos visam à inserção profissional.

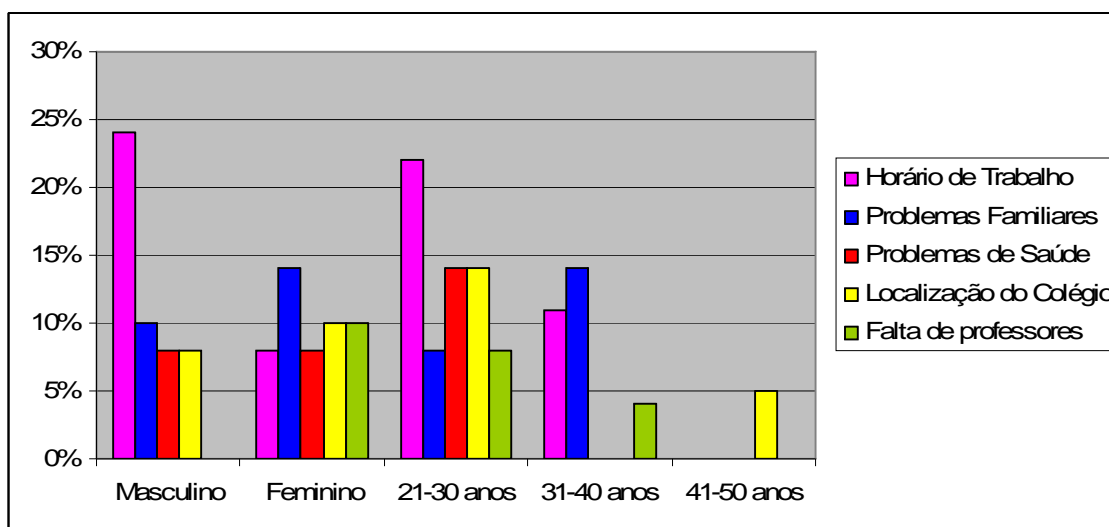
Em última instância com 4%, os respondentes alegam que os conhecimentos que seriam adquiridos no curso auxiliariam em seu desempenho no trabalho. A Proposta Pedagógica do Curso Técnico em Administração/PROEJA, também prevê esse objetivo: “Valorizar os saberes tácitos na construção dos conhecimentos científicos, promovendo a ruptura com a visão hierárquica e dogmática do conhecimento.” (PARANÁ, 2008, p.2)

Para abranger essas intenções o Documento Base (DB) e o Documento Orientador (DO) garantem que para a efetivação da política é importante o trabalho coletivo de todos os envolvidos nesse processo, bem como a disposição e o aprimoramento constante para atender o perfil do aluno e seus anseios.

Dadas as argumentações para as inscrições no PROEJA, é relevante analisar as razões que conduziram esses jovens e adultos a evadirem-se do Curso, fatos que demonstram que para esses sujeitos essa Política não foi eficiente.

Ao serem questionados sobre as razões para se evadirem do Curso, os respondentes elencaram os seguintes motivos:

GRÁFICO 6 - ALUNOS MATRICULADOS NO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO DO PROEJA/PR CONFORME MOTIVOS PARA EVASÃO NO CURSO



FONTE: A autora (2008)

Os dados demonstram que 32% dos entrevistados deixaram de freqüentar o Curso porque o horário das aulas é compatível com o horário de trabalho que realizam. Outro agravante é a questão tempo/calendário, a grade curricular prevê o curso em forma semestral e implica uma freqüência de 75% nas aulas. Desse modo, é impossível dar continuidade aos estudos, uma vez que o PROEJA não prevê horário para reposição de aulas.

Outro agravante nessa questão, diz respeito as formas de recuperação dos estudos, pois a Proposta Pedagógica prevê uma recuperação concomitante de conteúdos, o que significa que caso o aluno venha a perder as aulas, essa recuperação acontece no período das aulas durante o semestre, não sendo possível ao aluno que necessitou faltar e/ou chegar atrasado, devido ao seu horário de trabalho, recuperar de maneira efetiva os conteúdos não aprendidos em outro momento que não seja o período noturno.

Percebe-se ainda, que a maioria dos jovens e adultos, que alegam ser esse o motivo da sua evasão, possuem a idade entre 21 a 30 anos.

A segunda razão com maior evidência são os problemas familiares correspondendo a 24%. É possível observar que esse fator é uma característica que se refere em maior parte ao sexo feminino.

Posteriormente 18% correspondem a Localização do colégio, 16% a problemas de saúde e 10% aos professores faltosos. Esses dados confrontam-se com os objetivos de acesso, permanência e sucesso, expostos nos documentos oficiais do PROEJA: no DB, no DO e na Proposta Pedagógica do Curso. Assim, observa-se o comprometimento da eficácia, da eficiência e conseqüentemente da efetividade social do Programa.

A Proposta Pedagógica do Curso Técnico em Administração/PROEJA apresenta em seu texto inicial a seguinte afirmativa:

Esse curso deve contemplar a elevação da escolaridade com a profissionalização para um contingente de cidadãos cerceados do direito de concluir a educação básica e acesso a uma formação profissional de qualidade, levando em conta que cada educando tem uma experiência de vida acumulada de acordo com a sua realidade vivida. Dessa forma deve propor um currículo que assegure o acesso, a permanência e o sucesso. (PARANÁ, 2008, p.1)

Pode-se inferir com as estatísticas apresentadas, a necessidade fundamental de conteúdos, metodologia e didática adequados para dar conta desse vínculo entre o retorno ao processo de escolarização na EJA e a Educação Profissional, buscando-se atender aos anseios e especificidades dos jovens e adultos.

4.6.2 A evasão segundo as escolas

Diante dessa problemática interessa saber se as Instituições de Ensino que implantaram o PROEJA conhecem os motivos que levaram os jovens e adultos a evadirem-se. É importante ponderar que essas escolas enquanto instituições que ofertam a Educação Profissional passaram a trabalhar com a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no ano de 2008 com a implantação desse Programa.

Para conhecer como as escolas justificam o índice de evasão, foi realizada uma entrevista com os coordenadores de curso. Objetivou-se também, investigar o quadro de professores do PROEJA, a formação acadêmica dos coordenadores, se a escola realizou um levantamento das causas da evasão dos alunos e a opinião dos Coordenadores sobre a questão da evasão historicamente presente em todas as áreas do ensino.

A área de formação dos três Coordenadores entrevistados está representada no quadro abaixo:

Colégio	Área de Formação
C1	Matemática
C2	História e Geografia
C3	Administração

QUADRO 3 – ÁREA DE FORMAÇÃO DOS COORDENADORES DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO DO PROEJA/PR
 FONTE: a autora (2008)

O *Colégio C1* conta com uma coordenadora para o Ensino Profissional na Instituição, que também atende o PROEJA. A área de formação desta educadora é bacharelado e licenciatura em Matemática, possui curso de Especialização em Psicopedagogia.

Para aprofundar os estudos da pesquisa também foi averiguado junto a Secretaria das escolas e com os Coordenadores, o número de alunos matriculados, o número de alunos que concluíram o 1º Semestre e o número de alunos evadidos. Esses dados foram transcritos na Tabela 12.

TABELA 12 – ALUNOS MATRICULADOS NO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO DO PROEJA/PR CONFORME TAXA DE MATRÍCULA, TAXA DE CONCLUSÃO DO 1º SEMESTRE E Nº DE EVASÃO NO 1º SEMESTRE DE 2008

Colégios	Nº de matrículas	Nº de concluintes 1º semestre	Nº de evasão 1º semestre
C1	30	23	06 ¹
C2	24	15	09
C3	41	15	26

FONTE: SERE/2008

¹NOTA: Houve um caso de reprovação.

Como se pode verificar no Colégio C1 no primeiro semestre de 2008 foram matriculados 30 alunos no PROEJA, desses 23 alunos concluíram o semestre, totalizando 06 abandonos e 01 reprovação. Os professores que compunham o quadro docente no primeiro semestre de 2008 eram: 06 professores da Base

Nacional Comum, 01 da parte diversificada e 03 professores da área profissionalizante. Do quadro de professores do Curso Técnico em Administração para o PROEJA, 03 professores fizeram o Curso de Especialização para o PROEJA na UTFPR e 02 professores estavam cursando este mesmo Curso de Especialização na mesma instituição.

Em entrevista, a coordenadora do Curso relatou o processo de implantação do PROEJA no colégio, demonstrando que a instituição antes de iniciar o Curso Técnico em Administração, fez uma pesquisa com a comunidade escolar para definir a área de interesse. Para tanto, o questionário organizado continha uma listagem com 14 cursos, todos na área de Gestão, porque segundo a Coordenadora com orientações da Secretaria, a mesma instituição não pode ofertar cursos com ramos diferentes, ou seja, o PROEJA não poderia ofertar um curso que já não fosse ofertado pela instituição escolar no Ensino Integrado e na Educação Profissional Subseqüente. Desta maneira, a escola dispunha de duas alternativas, ou implantaria o Curso Técnico em Secretariado ou na área de Gestão para assim não fugir de seu segmento e aproveitar os mesmos professores da Educação Profissional.

A coordenadora alega que foram entrevistadas 500 (quinhentas) pessoas da Comunidade, entretanto, o colégio possui arquivado 202 questionários. Desses 47% fizeram a opção pelo curso de Administração (generalista). Também apareceram na listagem de opiniões os Cursos de Comércio (generalista) e Gestão de Vendas.

Em anexo a este questionário, o colégio oportunizou a comunidade uma breve explicação do que se trataria o novo curso na perspectiva PROEJA. Esclarecendo alguns elementos básicos, tais como: idade mínima, carga horária e o período que o curso seria ofertado.

É interessante notar que com este informativo a escola procura reverenciar as suas intenções com a implementação do Curso Técnico, assim destaca:

[...] com o intuito de aproximar a prática escolar à área do Comércio, elaborou este questionário e pede a sua opinião de qual pode ser a melhor proposta para a nossa região.

Registra-se aqui que a sua colaboração e aproximação são de total relevância para a Educação Pública de Qualidade e para a nossa comunidade, visando atender:

1. a pressão dos consumidores por melhores produtos e serviços;
2. a necessidade de mão de obra mais qualificada;
3. demanda por novos serviços, novos empreendedores e novos profissionais.

Já no Colégio C2, 24 alunos se matricularam no Curso Técnico em Administração, desses 15 alunos continuam freqüentando o curso. Nesta conjuntura, houve 5 desistências, 1 transferência e 3 alunos não comparecem desde o início do curso.

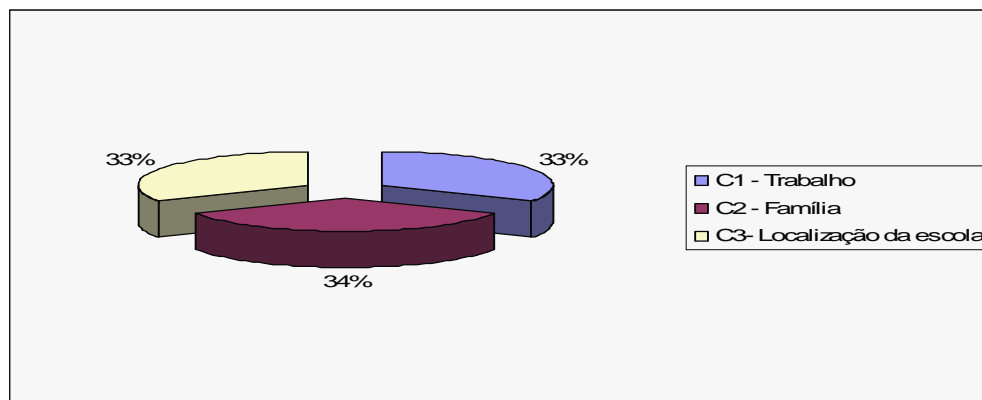
O quadro de professores que compõem o PROEJA no Colégio C2 constituem-se de 07 professores da Base Nacional Comum, 01 professor da Parte Diversificada e 03 professores da Área Profissionalizante.

Uma das coordenadoras pedagógicas que tem assessorado o programa PROEJA no Colégio C2, manifestou à sua apreensão em relação ao trabalho com a EJA. Essa coordenadora explicou que se tratava de uma experiência nova para ela que desconhecia formas/metodologias de trabalho para se trabalhar com esta modalidade; enfatizou ainda que sua atividade pedagógica restringia-se há mais de 20 anos para o trabalho dedicado à EP, sentindo a necessidade de conhecer a especificidade da EJA.

No Colégio C3, 41 alunos matricularam-se no curso e 15 alunos concluíram o primeiro semestre. No segundo semestre esse Colégio abriu mais uma turma de Técnico em Administração que permanece com 30 alunos. O quadro de professores é semelhante aos outros colégios, sendo 06 professores da Base Nacional Comum, 01 professor da Parte Diversificada e 04 professores da Área Profissionalizante.

Os Colégios C1, C2 e C3 ao serem questionados se a escola realizou um levantamento das principais causas de desistência/evasão dos alunos, os principais tópicos apontados foram:

GRÁFICO 7 – LEVANTAMENTO DAS PRINCIPAIS CAUSAS APONTADAS PARA A EVASÃO PELOS COLÉGIOS



FONTE: A autora (2008)

No que se refere às causas da evasão e se o Colégio conhece as razões pelas quais os alunos abandonaram o Curso no primeiro semestre da implantação do PROEJA, a Coordenadora do Colégio C1, respondeu que foi realizado um levantamento das causas da evasão.

Em primeira instância, a coordenadora ressalta que a maioria dos alunos desistiu por motivos de trabalho. No entanto, complementou esta afirmativa descrevendo um caso isolado de um aluno com problemas de saúde, ponderando:

“A gente teve um caso de um aluno que ele tinha se acidentado, foi para a fisioterapia e acabou abandonando e disse que vai voltar o ano que vem. A gente quis inserir ele no projeto e ele não quis, queria fazer o curso o ano inteiro, disse que não queria fazer pela metade”.

Para melhor organizar a documentação escolar, a coordenadora afirmou que no início do ano letivo realizou uma conversa com todos os alunos e professores para que estes relatassem a direção e coordenação todos os problemas enfrentados durante o Curso. Justificou, também, que esclareceu para os alunos que se eles por algum motivo não pudessem freqüentar o curso, ou encontrassem dificuldades para continuar os estudos regularmente que procurassem a coordenação para que ela os auxiliasse com orientações e soluções para resolver o caso. Desta maneira, a Coordenação Pedagógica possui registros com anotações sobre os alunos do PROEJA.

Nas fichas individuais arquivadas no Colégio há registros feitos pela coordenação e pelos próprios alunos para explicitar o motivo da desistência do curso.

Continuando as suas considerações, a professora coordenadora relatou outro caso de desistência por um motivo específico, o aluno em questão, estava internado por ser dependente químico, a escola guardou a documentação para comprovação de que ele foi internado. A coordenadora descreve que quando o aluno começou a freqüentar a escola já tinha problemas, já era usuário de drogas, acabou vindo pra escola, assistia à aula e em vez de chegar no horário em casa, chegava pela madrugada. Sendo assim, a família entrou em contato com a escola para que ele abandonasse o curso. Na ficha do Aluno, encontra-se o seguinte relato no dia 27 de março de 2008:

A família entrou em contato com o Colégio, o aluno tem vindo às aulas, porém, para se dirigir a residência, demora muito, digo, o aluno chega em casa por volta das 02 horas da manhã, sendo assim a família decidiu que o aluno não viria por enquanto no curso.

No registro do aluno, está escrito na data de 02 de junho, que o mesmo esteve internado numa clínica de reabilitação para dependentes químicos. Mais adiante, consta outra anotação: “Seu filho W. esteve na sala da direção para comunicar que o seu pai saiu da clínica e que não pretende estudar no PROEJA e sim fazer supletivo.” (REGISTRO DE 11 de junho de 2008)

No *Colégio C2*, a Coordenadora do Curso relatou que o PROEJA é uma turma que tem características muito especiais, em primeiro lugar por se tratar de uma turma difícil de se formar. Para exemplificar, argumentou:

Não adianta o Estado dar cinco ou vinte dias pro camarada resolver se vai fazer ou não. No meu entender, tinha que ser assim começava três meses antes com propaganda na televisão, que o Governo não fez nenhuma propaganda deste programa em nível semestral. Tem que ser propaganda todos os dias pra conscientizar as pessoas.

Para essa Coordenadora os jovens e adultos sempre encontram uma desculpa para não dar continuidade aos estudos, acrescentou que esses alunos sentem vergonha e a maioria é responsável pelo seu próprio sustento e pelo sustento da família, é por essas características que desistem, portanto, se faz necessário incentivá-los a continuar.

A Coordenadora relatou que o papel da Secretaria das escolas e do coordenador é telefonar para esses alunos quando começar o período de matrículas, convidando-os a vir até a instituição efetivar a matrícula.

A escola não possui nenhum registro escrito sobre os alunos do PROEJA, a forma utilizada para desvendar os motivos da evasão foi através de ligações da Secretária e segundo as informações de alunos que continuaram freqüentando o Curso.

Como afirmativa para os casos de evasão, a Coordenadora destacou que o motivo principal são as questões familiares, descreveu: “Principal caso foi à família. Por exemplo: por causa de filhos que não tinha com quem deixar. Para outro foi o problema da mãe que estava doente e a mãe chegou a falecer”.

Para o Coordenador do Colégio C3 a grande maioria desses alunos desistiu do Curso porque mora longe da escola, e tinham dificuldades para se deslocar, uma vez que é preciso caminhar mais ou menos 5 quadras do terminal de ônibus até chegar à escola e a região é perigosa. Outro fator destacado pelo Coordenador se refere ao horário de trabalho desses alunos, boa parte estava desempregada quando começaram o Curso e no decorrer do semestre conseguiram emprego no período de aula.

Ao investigar a opinião dos Coordenadores sobre o motivo da evasão dos jovens e adultos, esses elencaram quatro características principais: saturação do mercado do trabalho, falta de motivação, falta de divulgação do Curso, dificuldades em acompanhar o Curso.

Questionada sobre sua opinião sobre o porquê da evasão desses alunos, a coordenadora do Colégio C1 comentou que: “Eu acredito que seja pela própria questão do mercado de trabalho, a pessoa já está trabalhando, está acostumada num ritmo de 10 ou 11 anos que é do trabalho pra casa e tem está dificuldade de voltar para sala de aula de sentar numa cadeira”.

Alegou que há também a falta de motivação, o fato de o aluno chegar à escola e não estar motivado, no sentido de não querer concluir o ensino médio: “[...] minha motivação não é terminar, vim aqui só pra ver como era e acabei saindo. Só por curiosidade acabou se inscrevendo só pra ver o que vai rolar. O curso é puxado e acabam se desmotivando”. (registro de diário de campo da pesquisadora)

A Coordenadora do Colégio C2 assim afirmou:

Eu acho primeiro, eu como coordenadora, eu acho que é por falta de estímulos, a estes alunos. Porque se você ver eles exigem matéria, quando eles estão aí eles acham ruim que não tem aula. Eles exigem matéria sua. Ester tinha abandonado, eu liguei: ‘ah minha filha’, então você tem que incentivar. Um aluno que era pedreiro, eu liguei: ‘vem na semana que vem eu faço sua matrícula’. Outro aluno estava abandonando, eu falei: ‘Não! Nós vamos conversar com a direção ver o que você pode fazer. Então você tem que ficar ligando.

A Coordenadora C2 conclui a sua fala relatando que a segunda turma não se formou, porque era necessário fazer uma campanha de divulgação. Também descreveu que para a formação da primeira turma, quando saiu o edital de

permissão em novembro a escola se mobilizou, no entanto, em Janeiro foi informada pela Secretaria da escola que quase não tinha alunos para a formação da Turma. Com esses dados, em resposta a essa negativa da comunidade, a escola se mobilizou com as propagandas, afirmou: “fomos a televisão, eu e a diretora, e falamos do curso. Temos que ir a televisão e divulgar”.

Para o Colégio C3 a evasão aconteceu porque os jovens e adultos tinham dificuldades para acompanhar o Curso porque as aulas exigem dedicação e estudos. O Coordenador acrescentou que:

Esses alunos que se evadiram não tinham freqüentado o Ensino Médio, se você for ver os que estão freqüentando hoje, a grande maioria já possui o Ensino Médio e não está tendo muitas dificuldades e temos 45 alunos efetivos nesse 2º semestre, 15 alunos da primeira turma e 30 alunos da turma que iniciou no 2º semestre.

Pode-se observar, de maneira subliminar, nas respostas dos Coordenadores, que o “peso” da evasão parece estar atrelado a questões que residem especificamente nos jovens e adultos, sendo excluída da escola a responsabilidade pela inclusão educacional desses alunos para que permaneçam com sucesso e concluam o Curso Técnico em Administração.

4.6.3 As causas da evasão: possíveis interpretações a partir das informações coligidas

No mosaico de dados coletados, busca-se nesse tópico interpretar pelo cruzamento desses dados, as indicações dos alunos e das escolas para o quadro da evasão.

Pode-se evidenciar com esse estudo, que os sujeitos desta modalidade de ensino, em especial os alunos trabalhadores, devido as diversas situações vividas, por vezes se deparam com períodos de interrupções nos estudos. Ora, essas interrupções são marcadas por períodos de infrequencia nas aulas, ora são longos períodos que aumentam os altos índices de evasão na educação brasileira. Nesse sentido, foram as razões destes períodos e do índice de 43% evasão do PROEJA no

Estado do Paraná que justificam um estudo aprofundado dos motivos que contribuem para essa evasão.

Foi importante conhecer o perfil dos Jovens e Adultos que encontram-se num processo educativo que tem como um de seus objetivos atender às suas especificidades. Arroyo (2006) pondera que:

[...] a reconfiguração da EJA não pode começar por perguntar-nos pelo seu lugar no sistema de educação e menos pelo seu lugar nas modalidades de ensino. [...] O ponto de partida deverá ser perguntar-nos quem são esses jovens e adultos. (ARROYO, 2006, p. 22)

O primeiro item analisado é a questão de gênero, nota-se que o percentual foi o mesmo 50% do sexo feminino e 50% do sexo masculino correspondem aos 28 jovens e adultos entrevistados, porém, esses dados não demonstram o percentual total de alunos evadidos do Curso Técnico em Administração PROEJA. Nesse sentido, é importante delimitar a influência que as questões de gênero e idade possuem na decisão em abandonar os estudos.

Dados do MEC apresentam que as mulheres iniciam os estudos em minoria nas escolas, ocupam 48,6% das vagas na educação infantil e ensino fundamental, a partir da 6ª série do ensino fundamental o percentual aumenta para 50,4% do total de estudantes. O Censo Escolar de 2003 ressalta que dos 5,4 mil brasileiros com Ensino Médio, as mulheres representam a maioria das matrículas em 73,4% dos municípios. O nível de escolaridade do gênero feminino passou a ser sensivelmente superior que o masculino, cerca de 6,7 anos em média de estudo em comparação com os 6,3 anos em média de estudo do gênero masculino.

No que se refere a essa especificidade dos alunos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) analisa-se pela argumentação das escolas que esses alunos são tidos como incapazes de freqüentar o Curso porque é preciso “dedicação e estudos” (Coordenador C3), e, é “puxado” (Coordenadora C1). Entretanto, ao verificar um caso de reprovação no primeiro semestre na pasta individual da aluna, consta o documento comprobatório que não conseguiria acompanhar o semestre subsequente, segundo o parecer do grupo de professores, coordenação pedagógica e direção escolar. Além das faltas excessivas é demonstrado no documento legal – boletim escolar – as notas abaixo da média em cinco disciplinas do Curso no primeiro semestre de 2008. A instituição escolar, no

entanto, não registrou as medidas pedagógicas e metodológicas que foram tomadas para a resolução das dificuldades demonstradas pela aluna, e também não há registro do motivo das faltas excessivas da aluna.

Outra possível explicação para a evasão como descreve a Coordenadora C2 são as questões familiares. Em contrapartida, esses casos ocultam fatores secundários com um grau elevado de relevância a ser considerado, como por exemplo, estrutura física da escola que não possibilita espaços adequados para estudos, falta de profissionais em sala de aula, recuperação de estudos, flexibilidade de horário, transferências e metodologias que se adaptem a essas especificidades.

Três afirmativas justificam essas possíveis interpretações:

- a) Trabalho até muito tarde e não consegui mais continuar assistindo as aulas, também estou enfrentando problemas em casa.
- b) O Colégio é muito longe da minha casa, pois moro no Barigüi, estou muito pesada para continuar indo na escola, passei a fazer outro curso perto da minha casa no período da tarde que é melhor pra mim.
- c) Problemas conjugais, eu me separei da minha mulher e estudávamos na mesma sala.

Já a justificativa da evasão ressaltada pela Coordenadora C1, a falta de motivação dos alunos, não vêm de encontro às expectativas ressaltadas pelos alunos, pois 39% manifestam o seu desejo em concluir os estudos, dois relatos expressam o seu desejo em continuar os estudos mesmo tendo abandonado o PROEJA. Assim, descrevem:

“Moro muito longe do colégio, chegava em casa por volta das duas horas da manhã, por isso resolvi desistir do curso, vou continuar próximo a minha casa em uma escola de EJA.” (E3)

“Estou com dificuldades familiares, problemas com meus filhos e meu esposo, mas pretendo voltar o ano que vem.” (E4)

Quanto a localização dos colégios, fator apontado pelo Coordenador C3, caracteriza-se como um agravante que determinou que 18% se evadissem do Programa. Há que se ressaltar nessa indicativa, que 64 % dos jovens e adultos pertencem as camadas menos favorecidas da sociedade, conforme Gráfico 2, e outros elementos estruturais da escola tomam corpo nessa decisão, como descreve um respondente:

“Por vários motivos, problemas familiares, horário de trabalho e também porque tínhamos falta de professores.” (E10)

Dessa maneira, é possível inferir que a Localização da escola apesar de ser determinante está aliada a outras questões tais como: acesso fácil ao transporte, corpo docente qualificado, substituição de professores na ausência desses, auxílio financeiro, entre outros.

Outro elemento destacado pelo Coordenador C3 se refere às dificuldades encontradas por esses alunos por não terem freqüentado o Ensino Médio (EM) anteriormente. Um dos objetivos do Programa é justamente atender a demanda concluinte do Ensino Fundamental, portanto, os alunos de EJA que ainda não possuem o EM, um fator chave a ser previsto pelas Instituições que ofertam o PROEJA, como atender esses Jovens e Adultos em suas necessidades pedagógicas, oportunizar o conhecimento das disciplinas da base comum do EM e profissionalizar ao mesmo tempo.

Conforme demonstrado anteriormente, 21% dos alunos investigados cursaram pelo menos uma série do EM antes de ingressarem no PROEJA. Esse fato comprova que os motivos e causas da evasão não se restringem a conclusão ou não do EM seja na modalidade EJA ou regular antes de freqüentar o Programa.

Um elemento contraditório na fala dos respondentes refere-se a questão do trabalho 18% dos Jovens e Adultos na hora de responder o porquê da matrícula alegaram que seria uma maneira de encontrar um emprego e essa foi justamente uma das causas para a evasão 25 % abandonaram o curso porque conseguiram um emprego. As respostas abaixo demonstram essa problemática:

“Comecei a trabalhar e chego em casa entre 22h e 22h e 30 min”. (E21)

“Estava desempregada no início do curso, recebi uma proposta de emprego no horário do curso.” (E22)

“Recebi uma proposta de emprego no horário das 15h e 25m às 23h e 30m, sendo assim, eu estou trancando minha matrícula do curso de administração PROEJA.”

Um dos dados significativos para a análise são os 10 % de Jovens e Adultos que responderam ser a falta de professores um dos efeitos desestimuladores para a continuidade dos estudos. Essa afirmativa pode ser conferida em uma das falas dos respondentes:

“Tínhamos falta de professores, quando não estavam em curso, faltavam e isso foi me desanimando. Às vezes, eu ia pra escola e estávamos apenas em 2 ou 3 alunos, todo mundo foi desistindo e eu resolvi desistir também”. (E13)

É possível perceber que em algumas ocasiões a falta de professores não aparece como motivo principal para a desistência, mas trata-se de uma razão secundária que interfere na decisão em interromper os estudos.

“Eu moro meio longe do Colégio, então, tenho que pagar ônibus e fica muito caro e as vezes os professores faltam é muito difícil acompanhar gastava para não ter aula e chegava muito tarde em casa e eu já fiz um ensino técnico”. (E16)

Um dos sinalizadores que essa problemática aponta, deve-se em parte, pela inexistência de um quadro próprio de professores para o início das aulas em fevereiro. A Secretaria de Estado da Educação (SEED) afirmou que sua intenção inicial era elaborar um edital específico para contratar os professores do PROEJA. Dessa forma, pretendia assegurar a qualidade do Programa e não prejudicar o trabalho de reflexão e estudos que havia sido realizado no ano de 2007, antes da implantação do PROEJA nas escolas.

Assim, prescrevia o Documento Orientador:

Portanto, para atuar na Educação Profissional integrada à Educação de Jovens e Adultos, os professores do quadro próprio do magistério serão selecionados por meio de edital público no qual constarão duas fases: a análise do currículo e a entrevista [...] (PARANÁ, 2007, p.29)

No entanto, esse edital não foi possível de ser realizado devido aos prazos e trâmites legais do Departamento de Recursos Humanos e do Conselho Estadual de Educação do Paraná. Para tanto, a SEED, com a Resolução n° 175/08 para a distribuição de aulas, não faz menção para que os Colégios dêem preferência ao PROEJA para que os docentes fossem efetivos, pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério (QPM) do Estado. A determinação do Documento Orientador do PROEJA no Estado, portanto, foi cumprida parcialmente porque não estava regulamentada. Segundo a Coordenadora do PROEJA na SEED, no início de março alguns colégios do Estado do Paraná, haviam formado o quadro para trabalhar com o Programa. Dessa forma, os alunos ficaram sem algumas aulas no início do ano letivo. Para suprir essa carência foram contratados professores substitutos do Processo Seletivo

Simplificado (PSS), o que segundo a SEED, é uma medida que compromete a eficiência do Programa, pois esses professores trabalham por contrato determinado e o trabalho não tem continuidade. Por outro lado, não se pode negar a hipótese que essa ausência de professores em sala de aula, apontada pelos alunos nos questionários, também é gerada pela falta de comprometimento de alguns professores com a educação pública e por outro pela organização da mantenedora do Programa.

Segundo o Sistema de Administração da Educação (SAE) em fevereiro de 2007, o Estado contava com 11.179 Professores contratados em regime especial (PSS), em dezembro de 2008 esse número foi reduzido para 2.365 Professores.

A evasão dos jovens e adultos pela falta de professores, nos alerta para uma reflexão importante a ser feita, com que frequência esses professores têm faltado, em que esse fator têm se constituído um problema para a educação e o que a SEED, os Diretores e os Coordenadores de Curso têm feito para dar conta de solucionar essa deficiência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*E vão fugindo do sobrado,
aos poucos,
os quadros do Passado.
Cora Coralina*

Nesta pesquisa o que pretendeu-se, inicialmente, foi analisar a eficiência e as Condições para a Efetividade Social do PROEJA, o perfil socioeconômico e as razões da evasão no ano de 2008 no Estado do Paraná, e especificamente as ações da Secretaria de Estado da Educação, SEED.

Considerou-se um desafio metodológico e pedagógico investigar um Programa que pretende firmar-se como política pública e alcançar perenidade. Entende-se que foi importante para a discussão da avaliação de políticas educacionais, acompanhar o processo de discussão dos gestores, coordenadores, diretores e professores da Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

O caminho histórico e a posição política frente às trajetórias distintas da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos possibilitaram o entendimento das relações de poder e as determinações econômicas que favorecem as iniciativas de assistencialismo e aligeiramento nessas modalidades de ensino.

Ao considerar que a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos são áreas de intersecção de políticas, percebe-se que a EJA no decorrer da história da educação brasileira, esteve atrelada a políticas de resultados rápidos.

Em relação ao Ensino Profissional, observa-se que o Ensino Integrado é um diferencial na formação profissionalizante porque favorece uma formação mais completa, a medida em que propõe uma união orgânica entre a formação geral e específica.

O sistema de ensino, desde seu início, segundo Kuenzer (1988), sempre foi marcado pela dualidade estrutural que separava a educação diretamente direcionada e articulada para o trabalho, da educação geral. Nesse sentido, parece que as políticas têm ficado limitadas às tentativas de responder à dualidade sem a compreensão de que a essa dualidade é orgânica a sociedade.

Para que o PROEJA possa se tornar uma política pública, aliando o discurso à realidade, é necessário que o Programa esteja nas redes estaduais e não fique restrito a Rede Federal. Nesse âmbito, destaca-se que a SEED/PR foi uma das

poucas Secretarias que assumiu o PROEJA e o viabilizou em 40 turmas no Estado, o que caracteriza um avanço para a educação estadual do Paraná.

Há que se considerar, em parte, que esse não comprometimento por parte dos outros Estados, deve-se ao fato de que o Ministério da Educação anuncia que pretende desenvolver um programa de integração, para dar conta do público jovem e adulto, porém não operacionaliza.

Para contemplar a eficácia política e as possíveis condições para a efetividade social do PROEJA do e no processo de sua implantação, é necessário entender que a avaliação política consiste, em atribuir valor às políticas, às suas conseqüências, ao aparato institucional em que elas se dão e aos próprios atos que pretendem modificar o conteúdo dessas políticas (FIGUEIREDO, 1986).

No grupo investigado, é possível refletir sobre a eficiência e efetividade do Programa, pois o impacto da ação governamental para essa população-alvo não gerou uma mudança nas condições de vida desses sujeitos, ao contrário ressaltou o fracasso escolar de uma população historicamente excluída. Dessa maneira, pode-se reiterar que os dados corroboram para afirmar a hipótese de que a eficiência e efetividade estão articuladas as condições de tempo, de acesso e de aprendizagem dos jovens e adultos.

Em primeiro lugar, a hipótese comprova-se na fala dos sujeitos que alegam ser o tempo calendário (semestral, matriz curricular, horário de aulas) um dos fatores para deixarem de freqüentar o Curso Técnico em Administração/PROEJA. Em segunda instância, as condições de acesso são negadas pela localização dos Colégios que impossibilitou os jovens e adultos a continuarem inclusos no sistema de ensino. Em último lugar, a aprendizagem ficou comprometida com a ausência de professores em sala de aula.

No que se refere a questão do tempo, a Proposta Pedagógica do Curso Técnico em Administração/PROEJA destaca: “Articula trabalho, cultura, ciência, tecnologia e tempo, visando o acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos, produzidos historicamente”. (PARANÁ, 2008, p.1)

Nota-se nessa citação da Proposta Pedagógica, que a palavra tempo é mencionada, no entanto, em nenhum momento o tempo é tratado considerando a especificidade da EJA. Desse modo, a falta de clareza nas orientações metodológicas colaborou para que a escola não desse conta de trabalhar com as características específicas da EJA. Em parte, esse agravante é resultado do desafio

de implantar os Cursos Técnicos profissionalizantes nas escolas de Educação Profissional que não possuem experiência com a modalidade EJA. Outro motivo é o processo de formação continuada, realizada antes da implantação do Programa, que não previu ações para integrar essas duas modalidades de ensino.

Em contrapartida, esse estudo ressalta que não é possível afirmar o sucesso e/ou fracasso do PROEJA, entendendo que a educação no Estado do Paraná nessa modalidade está em processo e constitui-se um desafio a implementação dessa Política pública.

O primeiro objetivo desse estudo era identificar se a proposta de inclusão dos Jovens e Adultos no Ensino Médio Integrado a Educação Profissional está sendo efetivada.

Verifica-se nesse aspecto, por um lado, que essa meta foi atingida pelo Programa, nas tabelas e gráficos são perceptíveis os períodos alongados de afastamento escolar antes da matrícula e também a faixa etária, a renda mensal, número de turmas e matrículas correspondem ao perfil traçado no Documento Base e no Documento Orientador do Estado. Por outro lado, esses alunos passaram novamente por um processo de exclusão, cujas razões foram demonstradas nesta pesquisa.

Na fala dos Coordenadores, pode-se inferir que a escola transfere ao indivíduo a responsabilidade em incluir-se ou não. Essa posição colabora para encobrir a realidade social que produz a exclusão, além de impedir uma discussão sobre as possibilidades reais de sua superação. (CHILANTE, 2005, p.125)

Já na fala dos Jovens e Adultos percebe-se que estes possuem o anseio de concluir os estudos e vêem na profissionalização um caminho para a realização pessoal e inserção no mercado de trabalho.

Segundo Haddad (2000, p.50), “atribui-se à escola o mérito de possibilitar a superação de dificuldades impostas pelo mundo do trabalho e da ascensão social”. O autor enfatiza o fato dos alunos Jovens e Adultos reconhecerem que a escola oferece habilidades básicas para obtenção de conhecimentos técnicos, além de atribuírem a ela a qualificação social, defender seus direitos e discutir vários assuntos.

O segundo objetivo foi traçar o perfil sócio-econômico da clientela. Percebe-se que a questão de gênero e idade são relevantes, são poucos os Jovens e Adultos

mais velhos (41-50 anos) que matricularam-se no PROEJA. Quanto a renda mensal, verificou-se que os alunos são pertencentes as camadas sociais de poder econômico mais baixos, residem e trabalham nas regiões periféricas de Curitiba.

O terceiro objetivo foi investigar as principais das causas da evasão. Essa questão é pertinente para traçar um quadro das razões pelas quais as políticas e programas implementados não têm sucesso. Na maioria dos casos, as pesquisas ocupam-se em demonstrar os altos índices de evasão e concluem que o Programa e/ou política foi um fracasso, entretanto, faz-se necessário entender o processo de implantação das Políticas, a população historicamente excluída, bem como os fatores que conduzem as Políticas a terem resultados negativos. Feita essa ressalva, as principais causas da evasão foram: mercado de trabalho, problemas familiares, localização das escolas e falta de professores. Nota-se que os alunos Jovens e Adultos possuem uma postura crítica frente à postura da escola e as condições que lhes são postas. Esses sujeitos entendem ser oportuno e necessário para um bom aprendizado: infra-estrutura adequada, atendimento as suas especificidades, quadro docente efetivo e uma metodologia diferenciada.

Essa posição mais crítica e preocupada com os rumos de seu aprendizado é um fato que no Ensino Médio regular, composto principalmente por adolescentes, talvez não seja tão acentuada. Essa distinção de público entre o Ensino Médio na EJA e o Ensino Médio regular, segundo Rummert (2002), é caracterizada pela diversidade. Para a autora, o grupo que compõe a EJA, apesar de diverso e heterogêneo possui uma característica em comum: “a partilha de experiências, que constituem a experiência do desejo de viver uma vida melhor”. (RUMMERT, 2002, p.125)

Nesse sentido, nos limites do processo desta pesquisa, e com uma compreensão de que há espaço para mais investigações sobre o assunto, identificaram-se as seguintes situações para o comprometimento da eficácia política e das condições para a efetividade social do PROEJA: a restrição orçamentária, a falta de condições infra-estruturais das escolas, a falta de efetivação dos quadros docentes, a pouca efetividade da formação continuada.

Constata-se em vários momentos nos estudos realizados e nos documentos consultados a preocupação com a integração, inclusão social, respeito as especificidades da EJA e articulação entre a EJA e a EP, entretanto, não há a explicitação e operacionalização desta articulação na proposição do Curso Técnico

em Administração e nem o aprofundamento da conceituação de cada aspecto e de suas inter-relações para a formação dos alunos. Tal perspectiva, pode levar a repetição da necessidade da integração e articulação, mas fragilizar a compreensão do que significa esta articulação e dos desdobramentos para as diferentes instâncias (objetivos, perfil, currículo, tempo, operacionalização) do Programa.

Outra questão, já apontada anteriormente, é a especificidade da EJA como uma das principais dificuldades para a implantação de uma política de integração. Nota-se, tanto nos documentos investigados, nos autores consultados quanto nas formações continuadas oportunizadas pela SEED, a ausência de um referencial teórico-prático que possa esclarecer e orientar o corpo docente e os jovens e adultos na compreensão da sua própria identidade, das questões relativas ao tempo e à especificidade da EJA. Um dos agravantes nessa problemática é o fator tempo. Na história da educação de jovens e adultos, o tempo é tido como um fator de aligeiramento e, quando não considerado em sua especificidade, pode ser fator de exclusão.

A inclusão dos jovens e adultos nos bancos escolares seguida de novo abandono não é exclusivo dessa política educacional, no entanto, a evasão constatada leva a novas indagações, por exemplo, em que medida o Curso Técnico em Administração e os de outras Áreas Técnicas do PROEJA ofertadas pela SEED atendem às demandas e expectativas de profissionalização oportunizada não seria uma profissionalização para o desemprego?

Ter passado novamente pelo processo de exclusão é uma característica marcante que aponta para a rediscussão da carga horária, do tempo, da metodologia e da dimensão teórico-prática da integração curricular. Pelos dados apresentados e pelas orientações dos Documentos Oficiais percebe-se que existe a preocupação com esses fatores, no entanto, há poucas indicações no que tange à sua operacionalização.

Por fim, sinaliza-se para outras dificuldades identificadas na implantação do PROEJA que estão para além das análises feitas e que essa pesquisa não deu conta de nomear, a não ser algumas, tais como a formação continuada dos professores, o aprofundamento conceitual e prático no campo do currículo integrado; a relação entre demandas de profissionalização e oferta de cursos, enfim, elementos que se constituem certamente em objeto de outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 306-307.

BAPTISTA, J.; MACHADO, S. **AS OCUPAÇÕES TÉCNICAS DE NÍVEL MÉDIO NO MERCADO DE TRABALHO NO PARANÁ**. INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL – IPARDES. Curitiba: 2007.

BRASIL. Lei nº 4.024. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 20 de dezembro de 1961.

_____. Lei 5.692. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 11 de agosto de 1971.

_____. Decreto nº 2.208. 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. Brasília, DF: 17 de abril de 1997.

_____. Decreto nº 5.154. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 23 de julho de 2004.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB nº 16/99. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: 05 de outubro de 1999.

_____. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. 5 de outubro 1988.

_____. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº. 11/2001 e Resolução CNE/CEB nº. 11/2000**. Diretrizes curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.

_____. Congresso Nacional. **Decreto nº 5.478**. 24 de junho 2005.

_____. Congresso Nacional. **Decreto nº 5.840**. 13 de julho 2006.

_____. Ministério da Educação. **Documento base** – programa de integração da Educação Profissional técnica de nível médio ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília: SETEC, 2007.

_____. **Relatório Estratégico PROEJA**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: SETEC, 2007.

BORGES, Liana (Org.). **Diálogos com Paulo Freire**. Tramandaí: Isis, 2005.

CHILANTE, E.F.N.A. A educação de jovens e adultos brasileira pós 1990: reparação e qualificação. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2005.

ClAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. N. A gênese do Decreto nº. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. IN: _____. (Orgs.) **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

COSTA, O. M. J. **Estudo sobre o nível intelectual do aluno do Mobral da cidade de Campinas- SP**. Campinas, 1987. Dissertação (Mestrado) – Unicamp.

DANTAS, I. Relatório da transição crítica política econômica e social da era FHC. Folha de São Paulo: Folha online, dez./2002 disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u44015.shtml>. Acesso em: 27/01/2008

_____. Dar continuidade aos projetos é “privilégio”, diz Buarque. FOLHA DE SÃO PAULO. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u12182.shtml>. Acesso em: 27/01/08

FAGUNDES, J. A. **Uma análise do perfil do migrante numa perspectiva histórico-cultural**. Piracicaba, 1990. Dissertação (Mestrado) – Unimep.

FIGUEIREDO, M. F; FIGUEIREDO, A.M.C. Avaliação **política e avaliação de políticas**: um quadro de referência teórica. Anal. & Conj. Belo Horizonte, 1(3), p. 107-127, set/dez, 1986.

FIKER, S. **Escola noturna: a dupla condição do trabalhador-estudante.** São Paulo, 1989. Dissertação (Mestrado) – USP.

FILHO, D. L. L. **O PROEJA e as possibilidades de sua afirmação como uma política pública: o financiamento em questão.** XIV Endipe. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre: 2008.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Especial eleições 2002.** São Paulo: Folha online, 2002. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/especial/2002/eleicoes/candidatos-lula-programa-01-01.shtml>. Acesso em: 27/01/08.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

_____. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvérsico. **Educação e Sociedade.** Campinas: vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial – Out. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15/06/2007.

GRAMSCI, A. Caderno 12. Apontamentos e notas esparsas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. O princípio educativo. In: **Cadernos do Cárcere.** Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, 2000a.

_____. Caderno 23. Americanismo e Fordismo. In: **Cadernos do Cárcere.** Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, 2000b.

GUIMARÃES, E. F. **O aluno trabalhador: das possibilidades de um cotidiano político e uma política para o cotidiano.** Campinas, 1990. Dissertação (Mestrado) – Unicamp.

HADDAD, S. (org.) **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998).** Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação.** Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo: n.014, maio-ago, p. 108-130.

KLEIN, B. L.; SILVA, G. L. R. A inclusão e a ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio do PROEJA: avanço no discurso instituído? Porto Alegre: ENDIPE, 2007

KUENZER, A. Z. Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997, 104p.

_____. (org.) **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**. São Paulo: vol. 27, n. 96 – Especial, p. 887-910, out. 2006.

KUENZER, A. Z.; GRABOWSKI, G. Concepção e experiências de ensino integrado. EJA: Formação técnica para o Ensino Médio. Secretaria de Educação à Distância. Salto para o Futuro: MEC/ TV Escola. Boletim 07 maio/jun/2006 Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2006/pro/060918_proeja.doc. Acesso: 18/07/2007.

MACHADO, L. PROEJA: o significado socioeconômico e o desafio da construção de um currículo inovador. Salto para o Futuro: MEC/ TV Escola. Boletim 16. Set. 2006. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2006/pro/060918_proeja.doc. Acesso: 18/07/2007

MARQUES, M. O. S. **Os jovens na escola noturna**: uma nova presença. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado) – USP.

MARTINS, J. S. **Projetos de pesquisa: estratégias de ensino e aprendizagem em sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 2002.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

_____. Processo de trabalho e processo de produzir mais-valia. Cap. V. In: MARX, K. **O Capital**. 23. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. A jornada de trabalho. Cap. VIII. In: MARX, K. **O Capital**. 23. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MOLL, J. (org.) Educação de Jovens e Adultos. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional: dualidade histórica e perspectivas de integração. GT: Trabalho e Educação / n.09. Anped Caxambu. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3317--Int.pdf>. Acesso em: 10/12/07

_____. MOURA, D. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. Salto para o Futuro: MEC/ TV Escola. Boletim 16. Set. 2006. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2006/pro/060918_proeja.doc. Acesso: 18/07/2007.

_____. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica.** In: 30º Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2007.

MOURA, T. M. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky.** 4. ed. Maceió: EDUFAL, 2006b.

NETTO, A. G. M. **Dicionário de Ciências Sociais.** 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1987.

OLIVEIRA, REMER. A formação profissional e a realidade da educação brasileira. **Educação Profissional: Ciência e Tecnologia.** Vol. 1. nº1, p.55-64, jul/dez/2006.

PAGOTTI, A. W. **Em busca da compreensão e superação do insucesso escolar no ensino noturno de primeiro grau.** São Paulo, 1992. Tese (Doutorado) – PUC-SP.

PARANÁ. **Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação Profissional.** Versão Preliminar. Curitiba: DET/SEED, 2005.

_____. **Educação Profissional integrada à educação de Jovens e Adultos, 1º versão,** documento orientador. Curitiba, 2007.

_____. Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos. Secretaria de Estado da Educação, SEED, 2006.

_____. Curso Técnico em Administração em Nível Médio na Modalidade de Jovens e Adultos. Secretaria de Estado da Educação, SEED. Curitiba, 2008.

PEREIRA, E. W.; TEIXEIRA, Z. A. **A educação básica redimensionada.** In: BRZEZINSKI, I. LDB interpretada. São Paulo: Cortez, 1997. p. 83-93

POCHMANN, M; AMORIM, R. (org.) Atlas da exclusão social no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. (org.) Atlas da exclusão social no Brasil. 2.ed. , v. 2. São Paulo: Cortez, 2004.

QUEIROZ, N. L. N. **As motivações sobre alfabetização de jovens e adultos:** um estudo de caso em três experiências do Distrito Federal. Brasília, 1993. Dissertação (Mestrado) – UnB.

RAMOS, M. N. **O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura.** 2003. Disponível em: http://www.cefetrn.br/ensino/projeto_pedagogico/documentos/ensino_medio_unitario_mariseramos. Acesso em: 20/06/2007.

RAMOS, M. N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. IN: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; e RAMOS, M. N. (Orgs.) Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Editora Cortez, 2005, p. 106-127.

REGINATO, A. M. **O curso noturno e a exclusão do aluno trabalhador:** um estudo de caso. Piracicaba, 1995. Dissertação (Mestrado) – Unimep.

RIBEIRO, V. M. M. **Alfabetismo e atitudes:** pesquisa junto a jovens e adultos paulistanos. São Paulo, 1998. Tese (Doutorado) – PUC-SP.

_____. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação e Sociedade.** São Paulo, ano XX, n. 68, dez/99.

_____. Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras. São Paulo: Mercado de letras: Associação de Leitura no Brasil, 2001.

RUMMERT, S. M. A educação dos jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI: o novo que reitera antiga destituição de direitos. Revista de Ciências da Educação, nº 2. Sísifo. Jan/abr 2007

_____. Jovens e adultos trabalhadores e a escola: a riqueza de uma relação a construir. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.) **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 117-129

SANTANA, L. **Usos e funções da leitura e da escrita para analfabetos e recém-alfabetizados**. Belo Horizonte, 1996. Dissertação (Mestrado) – UFMG.

SANTOS, M. A. C. A efetividade das normas constitucionais: as normas programáticas e a crise constitucional. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 8, n. 204, 26 jan. 2004b. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=4731>>. Acesso em: 23/10/2007.

SHIROMA, E. O. (org). Política educacional. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, M.R.; BRESSAN, V. L. **Articulação/desarticulação entre educação geral e profissional nas propostas dos decretos 2208/97 e 5154/04: limites e possibilidades para o Ensino Médio Integrado**. Curitiba: UFPR, 2006.

SLOMP, P. F. **Conceitualização da leitura e escrita por adultos não-alfabetizados**. Porto Alegre, 1990. Dissertação (Mestrado) – UFRGS.

ANEXOS

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPG Questionário Sócio-Econômico

Pesquisa: *Um estudo do processo de implantação do e no Estado do Paraná do PROEJA: problematizando as causas da evasão. .*

1. Sexo: () Masculino () Feminino
2. Data de Nascimento :
3. Qual sua renda mensal?
 - () Até um salário mínimo (até R\$ 415,00)
 - () De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 415,00 à R\$ 830,00)
 - () De 2 a 3 salários mínimos (de R\$ 830,00 à R\$ 1245,00)
 - () Acima de 4 salários mínimos (acima de R\$ 1660,00)
4. Qual a sua participação na renda da família?
 - () Não trabalho, recebo ajuda financeira
 - () Trabalho e recebo ajuda financeira da família e/ou aposentadoria
 - () Trabalho e contribuo parcialmente para o sustento da família
 - () Trabalho e sou responsável pelo sustento da família
5. Você estudou o Ensino Fundamental – 1ª fase (1ª à 4ª séries) em: (se necessário, marque mais de uma alternativa)
 - () Escola Pública () Escola Particular
 - () Ensino “Regular” () Supletivo
 - () Educação de Jovens e Adultos (EJA)
 - () Escola Pública e Escola Particular
 - () Escola Comunitária

Escreva o ano que você concluiu o ensino fundamental (1ª à 4ª séries):
6. Você estudou o Ensino Fundamental – 2ª fase (5ª à 8ª séries) em: (se necessário, marque mais de uma alternativa)
 - () Escola Pública () Escola Particular
 - () Ensino “Regular” () Supletivo
 - () Educação de Jovens e Adultos (EJA)
 - () Escola Pública e Escola Particular

Escreva o ano que você concluiu o ensino fundamental (5ª à 8ª séries):
7. Antes de ingressar no PROEJA, você já havia iniciado o Ensino Médio (2º grau) em outro lugar?
 - () sim () não

Em caso afirmativo, especifique até que série você cursou: _____ Foi em ensino Regular, supletivo ou EJA: _____
8. Qual o fator principal que o levou a escolher o curso que está optando? (Indique apenas a alternativa predominante)
 - () Mercado de trabalho garantido
 - () Boa remuneração
 - () Afinidade pessoal, vocação, realização pessoal
 - () Permite conciliar o exercício da profissão com outros afazeres
 - () Pouca exigência e de fácil conclusão
9. Por que você se matriculou no PROEJA?
10. Por que você deixou de frequentar o PROEJA?

ANEXO 2 – ENTREVISTA COM OS COORDENADORES DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO/PROEJA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR SETOR DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Pesquisa: *Um estudo do processo de implantação do e no Estado do Paraná do PROEJA: problematizando as causas da evasão. .*

Entrevista com o(a) Coordenador(a) do Curso Técnico em Administração/PROEJA/PR

1. Quantos alunos se matricularam no curso?
2. Quantos concluíram o semestre?
3. Qual o n° de alunos que abandonaram?
4. A escola fez um levantamento das causas da evasão? Quais foram às principais razões apontadas para o abandono/desistência do Curso?
5. Em sua opinião porque houve a evasão?