



Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama
do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA
Nº 01 – Ano I – Agosto/2010 – www.revistapindorama.ifba.edu.br

A educação de jovens e adultos trabalhadores no PROEJA: acesso e permanência no CEFET-BA.

Heloisa Pancieri Stoco

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA
Assistente em Administração/Chefe de Gabinete IFBA/Campus Eunápolis.
Licenciada em Letras; Especialista em Educação Profissional integrada à Educação
Básica na modalidade de EJA
heloisastoco@yahoo.com.br

RESUMO

Este estudo analisa a implantação e o desenvolvimento inicial do Curso Técnico em Agente Comunitário de Saúde, oferecido no Programa de Integração da Educação Profissional Integrada à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA – no âmbito da Unidade de Ensino de Eunápolis do então CEFET-BA, hoje Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, nos dois anos posteriores à sua instituição pelo Decreto Presidencial nº 5.840, de 2006. Parte-se do estudo do contexto sócio-laboral dos alunos (freqüentes e evadidos) do curso para analisar os fatores que interferem negativamente a retomada e a continuidade dos estudos pelos jovens e adultos trabalhadores. Utiliza-se do Estudo de Caso e da abordagem qualitativa para verificar a amostra intencional investigada. Sob o entendimento do trabalho como princípio educativo, analisa os fundamentos teóricos da relação educação-trabalho, bem como os princípios e objetivos legais do PROEJA. Encontra, na realidade concreta, além dos elementos inicialmente previstos hipoteticamente, outros bastante peculiares que explicam o grande índice de evasão dos alunos no curso. Questiona tópicos salientes e problemáticos verificados pelo estudo e sugere possíveis medidas saneadoras para eles, como a necessária conjunção de ações coordenadas entre as secretarias de educação municipal, estadual e o Ministério da Educação.

Palavras-chave: Educação. PROEJA. Trabalhador. Permanência. Políticas Públicas.

INTRODUÇÃO

As discussões em torno da Educação de Jovens e Adultos – EJA – envolvem temas bastante diversos, e problemáticas de várias ordens, dentre as quais, a que se refere ao fato de que essa modalidade de ensino é destinada a um público de trabalhadores, isto é, indivíduos que se encontram na fase economicamente ativa da vida, estejam ou não empregados formalmente. Esse fato não pode ser dissociado, de forma alguma, do contexto educativo desses indivíduos, pois confere a essa educação um caráter peculiar, que não se percebe de tal forma em outra modalidade e muito interfere no trabalho diário das salas de aula.

Até alguns anos atrás, a educação básica oficial se voltava especialmente para as crianças e adolescentes, públicos para os quais se pensou todo o contexto da escola, da formação de professores, da pedagogia e dos currículos, enfim, tudo o que se teorizava e praticava em termos de educação básica tinha como foco esse público central.

Apenas há poucas décadas, e de forma bastante descontínua, os jovens e adultos começaram a ser inseridos formalmente na pauta de preocupações desse nível da educação, o que trouxe a necessidade de se preencher lacunas teóricas e práticas do pensar e do fazer a educação em uma modalidade que se volta para um público diferente de todos os outros, e diferente não apenas por estar fora do padrão de correspondência entre a idade e a série, mas por um conjunto de características, dentre as quais, a de que seus estudantes são trabalhadores. (ARROYO, 2005)

Nesse sentido, em 2005, a oferta da educação básica aos jovens e adultos começou a receber um novo matiz: a Portaria nº 2.080, de 13 de junho, do Ministério da Educação, estabeleceu diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA - no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais.

Logo em seguida, o Decreto Presidencial nº 5.478, de 24 de junho de 2005, converteu a determinação em Programa, e pouco mais de um ano após, o Decreto Presidencial nº 5.840, de 13 de julho de 2006, revogou o anterior, designando o PROEJA como Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Ele ampliou a

abrangência do Programa no que diz respeito à oferta de cursos também pelas instituições estaduais e municipais e possibilitou a articulação de cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores com ensino fundamental na modalidade EJA, além do Ensino Médio.

Tendo passado apenas dois anos do último decreto sobre o Programa, ainda há poucos estudos dedicados à sua implementação. Entretanto, parece-me relevante tomá-lo como foco para se verificar a efetividade de algumas das determinações, princípios e objetivos firmados tanto no Decreto quanto no Documento Base (texto editado pelo Ministério da Educação para referenciar a oferta de cursos do PROEJA) e confrontá-los com as condições dadas aos alunos jovens e adultos, às escolas e aos profissionais da educação para tal propósito, pois na observação empírica da realidade, especialmente quanto ao caso dos alunos trabalhadores do PROEJA, o direito à educação, que deveria se consumir com a permanência desse indivíduo no curso, parece não ser garantido por nenhuma medida eficiente.

Esse fato pode ser apontado como um provável motivo gerador do índice de evasão de quase 50% já no primeiro ano do curso Técnico em Agente Comunitário de Saúde – TACS – implantado na Unidade de Ensino de Eunápolis, do Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia, segundo informações da coordenação dessa Unidade Escolar.

Diante dessas circunstâncias, definiu-se no campo empírico deste estudo, como amostra intencional, o caso da referida Turma, que na atual fase encontra-se com 18 alunos freqüentes (dos quais 17 responderam ao questionário, ou seja, 94%) e 22 alunos evadidos (dos quais 11 responderam ao questionário, ou seja, 50%). Essa primeira turma do PROEJA na Unidade ingressou no ano de 2006, logo em seguida à implantação do Programa em âmbito federal, sendo, até o momento, a única em funcionamento na região.

Além disso, a escolha desse Programa governamental como objeto nesse estudo se deve, dentre outras razões, ao fato de estar ele diretamente relacionado ao curso de Especialização “Educação profissional integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos”, no qual será apresentado; esse curso é integrante do conjunto de ações governamentais que objetiva qualificar docentes para a implantação do PROEJA. Ou seja, por este estudo se desenvolver no âmbito da referida especialização, acredita-se que o Curso Técnico em Agente Comunitário de

Saúde, pertencente ao mesmo programa oficial, parece ser o lócus ideal para estudo.

Diante do público específico desse Programa, uma questão se nos impõe: quais as conseqüências das especificidades – especialmente quanto ao trabalho - para essa nova condição de estudante do jovem e do adulto que voltam à sala de aula no PROEJA? Quais as dificuldades enfrentadas por eles para freqüentarem o curso e evitarem, mais uma vez, a interrupção dos estudos?

Para buscar as possíveis respostas a essas questões e consolidar o presente estudo, optou-se pelo Estudo de Caso sob a perspectiva do Materialismo Dialético. Parte-se da pesquisa documental em fontes como o Decreto citado, o Documento Base e o Relatório de Planejamento Estratégico do PROEJA/2007, bem como da produção teórica de estudiosos dedicados ao tema, como Saviani (2007), Pierro (2005), Arroyo (2005), Rummert (2007), Kuenzer (2002, 2005), Gentilli (2005), Koch (2007), Mazzotti (2001), além da análise do caso concreto corporificado nos dados obtidos por meio da pesquisa *in loco*. Tais dados foram coletados por dois questionários do tipo aberto: um aplicado aos alunos que ainda freqüentam o curso e outro aos que evadiram. (ANEXOS A e B).

Por ter a amostra um caráter intencional e uma dimensão finita, buscou-se atingir todos os sujeitos, tanto na aplicação dos questionários aos alunos que ainda freqüentam o curso como aos alunos evadidos. No que tange aos freqüentes, não houve dificuldades para atingi-los, pois em uma visita à Turma foi possível aplicar os questionários; entretanto, no universo de alunos evadidos, vários obstáculos dificultaram a pesquisa: muitos ex-alunos haviam transferido residência para outros municípios ou até estados, o que impossibilitou a aplicação do questionário a um número maior de sujeitos por meio de visitas residenciais. Em outros casos, nem mesmo a localização do paradeiro do ex-aluno foi possível.

Tendo cumprido a etapa *in loco* da pesquisa, a sua análise se apresenta da seguinte forma: O primeiro capítulo, sob o título “A educação dos jovens e adultos trabalhadores no PROEJA: acesso, permanência e inclusão”, analisa alguns conceitos relacionados ao trabalho como princípio educativo, com ênfase nos conflitos resultantes dessa relação dialética e na necessária conjunção entre educação e trabalho sob a perspectiva da inclusão social dos Jovens e Adultos trabalhadores. Além disso, trata da emergência de um olhar diferente sobre a EJA,

que leve em conta o contexto sócio-ocupacional e as múltiplas carências de seus sujeitos.

O segundo capítulo, intitulado “Legislação e políticas públicas para a EJA no Brasil: garantias, princípios e concepções”, apresenta as previsões legais e oficiais para a EJA enfocando a educação como direito de todos e dever do Estado. Apresenta a fonte legal do PROEJA, desde o Decreto que o instituiu até os documentos oficiais que traçam suas diretrizes, e analisa a legislação que trata da educação dos trabalhadores em geral.

O terceiro capítulo - “Descrição da pesquisa e análise dos dados” - apresenta os resultados obtidos com a pesquisa, o método de abordagem e operacionalização do estudo, o contexto do caso concreto analisado ao expor os aspectos gerais e específicos percebidos nos alunos freqüentes e nos evadidos, as conclusões e inferências possíveis diante da realidade analisada.

As “Considerações finais” trazem questionamentos e sugestões sobre alguns tópicos que se salientaram no estudo, como a urgência da implantação de programas e ações coordenadas entre os entes administrativos (Município, Estado e União) para que as medidas implantadas em uma instância (Ministérios e Secretarias) sejam recepcionadas e reforçadas pelas demais; a necessidade de se considerar, de um modo amplo, o conjunto de direitos dos quais estão excluídos os jovens e adultos; bem como algumas possíveis soluções para as dificuldades encontradas na realidade concreta.

1. A EDUCAÇÃO DOS JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES NO PROEJA: ACESSO, PERMANÊNCIA E INCLUSÃO

1.1 Escola ou trabalho X educação e trabalho: o dilema e a necessária conjunção

No contexto atual da educação pública brasileira é difícil determinar, com clareza, quais setores ou modalidades de ensino são mais problemáticos que outros, já que, de fato, da educação infantil à universidade, os problemas são, equivalentemente, graves: condições estruturais, operacionais e funcionais precárias tanto nos prédios escolares quanto nos universitários, recursos públicos

insuficientes, profissionais mal-remunerados, evasão, repetência, falta de vagas, apenas para citar alguns comuns em todos os níveis de ensino. (PIERRO, 2005).

Entretanto, é justamente desse conjunto de graves deficiências incidentes de forma bastante generalizada sobre a Educação Básica que resulta a emergente realidade na qual se situam os jovens e adultos excluídos da escola nas diversas etapas da educação formal.

A observação empírica dessa realidade permite vislumbrar uma série de motivos que, repetidamente, determinaram a fragmentação da trajetória escolar desses cidadãos e a sua exclusão das salas de aula. Dentre tais motivos, supõe-se que nenhum é mais patente que a necessidade de trabalhar para o sustento próprio e da família, que os afetam ainda na adolescência, até mesmo já na infância, na fase que antecede à idade legalmente permitida para o trabalho.¹ Mas essa proteção legal sobre a infância, quando diante da carência que expõe as crianças à fome e à miséria, torna-se, infelizmente, letra morta da lei.

Percebe-se que a histórica necessidade de trabalhar para a conquista da sobrevivência, que afasta o indivíduo ainda criança da escola, permanece e se agrava à medida que ele vai se tornando jovem e adulto, acompanhando-o nas suas saídas e retornos da sala de aula que se acumulam ao longo de sua vida escolar fragmentada. Ou seja, a mesma sombra que obscurecia a escola para a criança carente, que dela se afastava para trabalhar, continua a obscurecer a permanência desses alunos, agora jovens e adultos em idade produtiva, nos cursos da EJA.

Entretanto, agora o problema se situa no outro pólo: o jovem e o adulto, indivíduos situados na faixa de idade economicamente produtiva, precisam do trabalho/ocupação e o exercem, nessa fase, como uma atividade adequada e quase que inerente à sua condição etária de provedores de lares. Nesse ponto, é a carência da escolarização que se situa como uma necessidade deslocada, visto que não realizada na fase dita “regular”; na infância, a atividade laboral é que se situava como uma necessidade deslocada. Nesse aspecto, é importante lembrar o pensamento marxista evidente em Mazzotti:

¹ A Constituição Federal, Art 7º, inciso XXXIII, estabelece a “proibição de trabalho noturno, perigoso ou insalubre a menores de dezoito e de qualquer trabalho a menores de dezesseis anos, salvo na condição de aprendiz, a partir de quatorze anos.”

[...] a redução da jornada de trabalho de crianças, jovens e adultos, [é] condição necessária para o livre desenvolvimento individual. Nas condições concretas da vida social contemporânea há a possibilidade de se reduzir em muito o tempo de trabalho individual sem perdas para a produção e sem redução dos salários. Esta possibilidade histórica permitiria a constituição de uma sociedade na qual os homens teriam mais tempo livre para se desenvolverem como bem entendessem. (MAZZOTTI, 2001, p. 63).

As carências dos jovens e adultos marginalizados dos processos educativos formais se acumulam e se desvelam num mesmo momento: esse retorno à escola na condição de estudantes trabalhadores para conquistar o seu direito à educação, negado pelo sistema escolar e pela conjuntura sócio-econômica, não garante a permanência e a conclusão das etapas formais da educação. (RUMMERT, 2007). É, pois, urgente desfraldar essa realidade e refletir sobre as maneiras de sua superação.

Nesse sentido, para que esse direito seja garantido, mesmo que tardiamente, supõe-se que é preciso considerar a condição de trabalhador desse estudante e promover uma educação que não se restrinja a uma mera compensação do tempo perdido ou à simples certificação ainda não obtida. É preciso garantir que esses jovens e adultos trabalhadores estejam inseridos na escola e permaneçam, não simplesmente para cumprirem os anos de escolarização que lhes faltam, mas para usufruir e compartilhar dos conhecimentos e bens culturais produzidos socialmente.

Percebe-se que a investigação da realidade dos jovens e adultos trabalhadores que retornam à condição de estudantes no PROEJA é urgente em razão da necessidade, no contexto da educação brasileira, de contemplar verdadeiramente o direito à educação desses cidadãos, de desnudar as ações governamentais e verificar os resultados efetivos alcançados por algumas políticas públicas engendradas nessa área. Além disso, esse tema revela-se bastante oportuno diante da incipiência do PROEJA e a necessidade de rever suas determinações para que, de fato, atenda as necessidades de seu público.

Dessa forma, pretende-se que as análises engendradas colaborem de modo a viabilizar o acesso e a permanência dos jovens e adultos trabalhadores nos cursos do PROEJA, pois, além de garantir o acesso, é preciso que as políticas públicas destinadas a essa modalidade de ensino possibilitem e garantam a permanência desses estudantes trabalhadores nos cursos que iniciam e, mais ainda, que satisfaçam a necessidade que tem esse público de uma educação qualitativamente rica, já que os programas voltados exclusivamente para a certificação de graus não

alcançados no “tempo certo”, nos quais os currículos e conteúdos são condensados, adaptados para acelerarem a escolarização, apenas têm sido válidos para a alteração das estatísticas, a despeito da oferta de uma educação verdadeira.

1.2 O trabalho como produção da vida humana e o seu princípio educativo

A sobrevivência do homem no mundo está consignada ao desempenho do trabalho; mesmo aqueles indivíduos que não o desempenham, seja por dependência financeira ou por causa da exploração do trabalho alienado, sobrevivem graças à atividade do labor humano. Na sociedade capitalista hodierna, o trabalho, subsumido ao capital, se configura na forma de trabalho assalariado, vendido aos proprietários dos meios de produção tal como uma mercadoria.

Tais idéias, advindas da teoria marxista, apresentam a exata realidade dos jovens e adultos contemporâneos que precisam vender sua força de trabalho para sobreviver: na maioria das vezes, o estudo é prejudicado ou mesmo abandonado por força da necessidade de sobrevivência pelo trabalho, que fala mais alto que a necessidade da escola formal. Permanece, pois, a situação desvelada por Marx, na explicação de Kuenzer:

O operário, que nada mais é do que força de trabalho, emprega todo o seu tempo disponível a serviço da reprodução ampliada do capital, não dispondo de qualquer ‘tempo para educação, para o desenvolvimento intelectual, para preencher funções sociais, para o convívio social, para o livre exercício das forças físicas e espirituais’. (KUENZER, 2002, p. 47).

Entretanto, o trabalho, de acordo com Saviani (2007, p. 154), é “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas”, traduzido, pois, esse ato, como a produção da existência do homem no mundo. Sendo assim, o trabalho ocupa lugar central na vida humana e na sociedade e constitui a própria essência humana, já que, ao produzir a sua existência transformando a natureza, o homem produz a si mesmo, num constante movimento de transformação e aprendizagem. É nesse entendimento que o trabalho inspira um princípio educativo, baseado no fato de que,

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Essas considerações trazem algumas reflexões ao fato central desse estudo. É certo que, no transcorrer da história, o trabalho assumiu diversas formas de configuração e se apresenta, hoje, como já foi apontado, na forma de “mercadoria”, trabalho assalariado, mas não deixou de ser o ato pelo qual o homem produz a sua existência, sua sobrevivência.

Considerar essas idéias se faz importante na Educação de Jovens e Adultos, pois, inevitavelmente, esses indivíduos se situam no estado de necessidade que os impele ao trabalho, ao mesmo tempo em que retornam à escola, por tantas vezes antes abandonada devido à mesma necessidade de trabalhar.

Em trabalho de pesquisa apresentado no Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, Koch (1992) afirma que o exercício simultâneo do trabalho e do estudo pelos estudantes jovens e adultos é uma situação a ser enfrentada na EJA e os resultados por ela observados revelam que

a relação escola/trabalho merece ser analisada não só em termos de compatibilidade de horários de trabalho e de ensino, mas também em termos de metodologias específicas para esse tipo de aluno [...] Essa situação leva-nos a questionar a realidade dessa escola para esse aluno que, mais do que estudar, precisa trabalhar para sobreviver. (KOCH, 1992, p. 570).

Nesse fato se situam diversos problemas, a exemplo daqueles relativos às metodologias adotadas, conteúdos e currículos, a formação do professor e a estrutura da escola, apenas para citar alguns. Mas enfoquemos essa situação do ponto de vista das políticas públicas, programas e ações governamentais adotados para essa modalidade de ensino com vistas a garantir a permanência dos alunos no curso, pois essa é a preocupação central deste estudo.

Dentre vários outros caracteres específicos dos jovens e adultos que integram o público da EJA, percebe-se, em relevo, a condição de trabalhadores desses indivíduos. Desse quadro particular emerge, então, uma questão que nos aflige, mesmo que silenciosamente: o que fazer para conciliar a vida produtiva de trabalho

– seja esse desempenhado formal ou informalmente, como autônomo ou empregado
– à vida que ressurgir como estudante, sem que, mais uma vez, o fantasma da desistência os perturbe e afaste da escola? De que forma pode ser empreendida uma Educação de Jovens e Adultos que concilie essas duas situações, ao mesmo tempo, tão conflitantes e necessárias, imbricadas tão profundamente uma na outra? É preciso, pois, encontrar, na observação e constatação da realidade concreta, as direções e princípios que apontem possíveis soluções para o dilema.

1.3 A emergência de um olhar diferente sobre a EJA

Segundo Arroyo (2005), a EJA passa por um momento especial no qual se percebe um tratamento mais profissional dessa modalidade, vislumbrado e promovido, especialmente, nos Fóruns de EJA, que têm inspirado a institucionalização de programas e políticas por parte do Estado e da sociedade e a criação de cursos de formação focados no tema nas Faculdades de Educação.

Esse contexto permite certa esperança na superação da visão reducionista que por longo período predominou sobre a EJA e seus sujeitos, pela qual se enxergava essa modalidade apenas como forma compensatória das trajetórias escolares fragmentadas, interrompidas na época “apropriada”, como medida para corrigir apenas a escolaridade.

A superação dessa visão deve abrir espaço a uma reconfiguração da própria identidade da EJA e dos sujeitos dessa educação. Para tanto, segundo Arroyo (2005, p. 41), “a finalidade [das políticas de educação] não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam”. E esses direitos não se resumem ao fato de terem abandonado a escola e não possuírem a escolaridade “ideal”, ou seja, não se pode encarar o direito à educação desses jovens e adultos isoladamente, pois assim não se avançará. Os avanços serão possíveis apenas

[...] se o direito à educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, ou na medida em que esses milhões de jovens-adultos forem vistos para além dessas carências [...] Vistos nessa pluralidade de direitos, se destacam ainda mais as

possibilidades e limites da garantia de seu direito à educação. (ARROYO, 2005, p, 41).

O alargamento da visão sobre os estudantes jovens e adultos trabalhadores - como sujeitos sociais protagonistas de diversos direitos negados, além do direito à educação; de trajetórias de exclusão social, carências e necessidades básicas - possibilitará a promoção de políticas públicas que contemplem verdadeiramente as necessidades desse público, cumpram, efetivamente, uma função inclusiva e garantam o direito à educação.

Dessa forma, percebe-se que não cabe mais uma visão sobre a EJA que identifique apenas as necessidades escolares, pois essas não existem sozinhas. Com esse olhar, as ações implementadas até recentemente restringiram-se, apenas, ao aligeiramento das séries, condensamento dos conteúdos, acelerações implementadas pelos cursos supletivos, exames de certificação que o máximo que conseguiram fazer foi alterar as estatísticas, ou nem isso foi possível em muitos casos.

Assim, “diante da vulnerabilidade de suas vidas [dos jovens e adultos], o direito à educação foi e continuará sendo vulnerável” (ARROYO, 2005, p. 42), posto que deteriorado, minguado e empobrecido por uma pseudo-formação. Trata-se, portanto, de, mais uma vez, negar a tais cidadãos o direito à educação, ao destinar a eles – integrantes das camadas carentes da sociedade – uma educação de qualidade inferior àquela destinada às elites, como aponta Saviani:

Ora, vejam vocês como está aqui de modo bem caracterizado aquilo que eu chamo o aligeiramento do ensino destinado às camadas populares. Dessa maneira, o ensino das camadas populares pode ser aligeirado até o nada, até se desfazer em mera formalidade. (SAVIANI, 2005, p. 54).

Ou seja, com tais medidas, o que se objetiva não é garantir uma educação profunda e verdadeira, mas simplesmente conceder a certificação numa verdadeira produção de diplomas em série. Se esses jovens e adultos foram excluídos da escola devido às condições sociais em que viveram suas infâncias e agora retornam em busca desse direito, é preciso que a escola, o ensino e as políticas públicas de Estado promovam o seu reingresso e a sua permanência de forma efetiva e coerente, segundo as especificidades desses estudantes trabalhadores e de acordo com as demandas próprias desse grupo de indivíduos e dessa fase da vida.

1.4 O contexto sócio-ocupacional do público da EJA: carências múltiplas

A observação da realidade e as conclusões de algumas pesquisas já realizadas (RUMMERT, 2007; KOCH, 1992) nos permitem supor que as dificuldades enfrentadas por esse estudante para conciliar trabalho e estudo são muitas e representam um dos motivos mais fortes para a evasão escolar: jornada de trabalho extenuante, em alguns casos, superior às oito horas diárias; condições insalubres e penosas que exacerbam o cansaço físico e mental; baixa remuneração; falta de tempo livre para o estudo fora da sala de aula; turno/horário de trabalho incompatível com o horário escolar; assédio moral de empregadores; condições de desemprego ou subemprego; isso para citar apenas alguns problemas.

Diante de uma realidade assim, será possível garantir educação a esse público sem a adoção de políticas públicas que atinjam, de forma abrangente, esse contexto? Certamente, não.

Nesse ponto crucial, é preciso trazer à luz alguns fundamentos e conceitos referentes às categorias trabalho e educação e sua relações.

Segundo Saviani (2007, p. 154), “no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade”. À primeira vista, tal afirmação parece paradoxal diante da realidade dos jovens e adultos estudantes trabalhadores. Entretanto, está-se falando da realização do trabalho como princípio educativo, numa referência às fases iniciais da evolução do labor humano, ou seja, muito antes do trabalho se dicotomizar em concreto e abstrato², com o advento do capitalismo:

Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. (SAVIANI, 2007, p. 154).

² Esses conceitos são dados por Marx da seguinte forma: trabalho concreto – é aquele “criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência humana do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade [...] intercâmbio natural entre o homem e a natureza.” (apud ARANHA, 1999, p. 30); Trabalho abstrato – aquele que surge “quando os produtos dos trabalhos privados, autônomos e independentes entre si se confrontam como mercadorias”. (TEIXEIRA apud ARANHA, 1999, p. 31).

Ou seja, percebe-se que, nessas condições, havia uma estreita ligação entre o trabalho e a educação, ambos indissociáveis nesse modelo de sociedade que, ao ser gradativamente suplantado por outros modelos, até se chegar ao estado de desenvolvimento da sociedade dividida em classes, ensejou a consumação da ruptura entre trabalho e educação.

Assim, a relação entre trabalho e educação, inicialmente caracterizada pela identidade e aproximação, passa a se manifestar, na sociedade de classes, separadamente, ao se definir a escola como o *lócus* da educação e a fábrica como o da produção.

Tal separação teve como reflexo uma progressiva divisão, processada historicamente, entre o trabalho manual e o intelectual, este levado a cabo pela formação escolar e aquele, de certa forma, promovido pela formação mais ligada aos processos produtivos. Com a Revolução Industrial, a escola começou a se voltar para o mundo do trabalho, forçada a promover a instrução mínima necessária aos operários.

Nesse contexto, consolidou-se a dualidade na formação escolar: de um lado, com o objetivo de formar a mão-de-obra necessária à fábrica, uma instrução voltada para as profissões manuais; de outro, objetivada a educar as elites dirigentes, uma educação propedêutica para as profissões intelectuais. Essa dualidade foi resultado da divisão do trabalho, conforme afirma Kuenzer:

Em decorrência da divisão do trabalho, opera-se uma modificação fundamental quanto à qualificação do trabalhador; se o artesão precisava muitos anos de trabalho para conhecê-lo profundamente e dominar completamente o seu conteúdo, o assalariado preso a uma atividade parcial tem restringida as suas necessidades de qualificação, necessitando apenas dominar uma tarefa parcial de um processo produtivo completo. Começa aí a história da desqualificação do trabalhador. (KUENZER, 2002, p. 40).

Esse passeio histórico serve como parâmetro para analisar a educação e as políticas públicas voltadas para a EJA atualmente, e verificar a quais interesses elas atendem e se, de fato, transformam a realidade objetivada.

No que se refere às condições atuais da sociedade capitalista e à oferta da EJA pelo Estado, as ações recentes têm sido assim configuradas, conforme aponta Rummert,

Várias iniciativas focais foram implementadas, atendendo a pequenos contingentes populacionais, aos quais, dadas as suas fragilidades como atores políticos, são oferecidas possibilidades de elevação de escolaridade com caráter precário e aligeirado, porém, anunciadas como portadoras potenciais de inclusão. Trata-se, assim, sobretudo, de atuar de forma urgente para controlar disfunções de um sistema que, por sua origem estrutural, continuará a gerar, cada vez mais, demandantes de novas medidas de caráter emergencial. (RUMMERT, 2007, p. 38).

Essas ações demonstram que, longe de se buscar soluções que alterem profundamente a realidade, as políticas educacionais têm tido um caráter superficial, adotadas apenas medidas paliativas (ARROYO, 2005). Reforça-se que, diante de sujeitos frágeis socialmente, imersos em precárias condições de vida e excluídos do usufruto de vários direitos, não será uma simples “atualização” ou “regularização” da sua escolaridade que os incluirá na sociedade. Observa-se que, a despeito dessas considerações, as ações dos governos têm se voltado apenas para a certificação ao instituírem no corpo das leis, contraditoriamente, discursos que situam o trabalho como princípio educativo, fundados numa pedagogia emancipatória e crítica, ao mesmo tempo em que inviabilizam a concretização desses valores ao definirem ações que aceleram o ensino, diminuem e minimizam cargas horárias e idade mínima para ingresso em exames supletivos³, por exemplo.

Os resultados não demoram a aparecer: apesar de portadores de certificados, muitos jovens e adultos não são capazes de ler e interpretar textos simples, redigir pequenos textos na própria língua materna ou efetuar cálculos elementares, o que coloca o Brasil em posição extremamente ruim quanto à educação na lista mundial.

2. LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EJA NO BRASIL: GARANTIAS, PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES

2.1 A educação como “dever do Estado”

O direito à educação, previsto no artigo 205 da Constituição de 1988, é extensivo a “todos” e configurado como “dever do Estado e da família”. A Carta Magna prevê, ainda, no inciso I do artigo 208, que o ensino fundamental será

³ Ver crítica de Rummert (2007) ao texto da LDB (Lei nº 9.394), que trata da diminuição da idade mínima para a realização de Exames Supletivos de 18 para 15 anos, no Ensino Fundamental, e de 21 para 18 anos, no Ensino Médio.

obrigatório e gratuito e a sua oferta é assegurada também a todos os cidadãos que não tiveram, na idade apropriada, acesso à escola. Mas, ao mesmo tempo em que essa garantia se mostra aquém das necessidades de formação dos indivíduos excluídos da escola, ela também não parece ser efetivada, na prática, de maneira coerente às demandas e à realidade dos jovens e adultos.

Ou seja, o referido direito constitucional à educação está longe de ser garantido concreta e efetivamente no Brasil, pois além do índice alarmante de analfabetismo⁴, grande parcela da população não consegue passar mais do que quatro ou seis anos na escola, ou seja, não chega a concluir nem ao menos o Ensino Fundamental, ficando, dessa forma, longe de iniciar o Ensino Médio.

Tal fato enseja, além de outras conseqüências, a ampliação do público de jovens e adultos carentes de educação e escolarização e coloca a EJA – Educação de Jovens e Adultos – na ordem do dia do complexo quadro de preocupações das políticas públicas para a educação brasileira.

Além disso, essa situação nos permite dizer que, já há algum tempo, essa modalidade passou a ser integrante (im)própria do conjunto de modalidades da educação ofertada no Brasil, juntamente com as outras. O que se quer dizer com o parêntese acima é que, se no curso regular da trajetória escolar todos os cidadãos tivessem garantido plenamente o direito à educação, a modalidade “própria” à fase dos jovens e adultos seria o Ensino Superior, ao qual ingressariam, dando continuidade aos estudos, e não o Ensino Fundamental e Médio, os quais já deveriam ter sido concluídos em etapas anteriores.

Entretanto, a realidade da educação brasileira está ainda muito distante de dispensar a necessidade da Educação de Jovens e Adultos, haja vista que a Educação Básica não contempla a todos os cidadãos em suas etapas de vida ditas regulares e isso se deve a diversos motivos que afastam as crianças e adolescentes da escola.

Dentre esses motivos, queremos destacar aqueles que se relacionam à necessidade de sobrevivência que obriga muitos a deixarem de estudar para trabalhar e ajudar no sustento da família. Tal destaque se deve ao fato de que, a

⁴ O índice médio de analfabetismo absoluto (indivíduos que não sabem ler nem escrever) no Brasil em 2001 foi de 12,4%. Além disso, 30% da população com 15 anos ou mais de idade são analfabetos funcionais, ou seja, possuem menos de quatro anos de estudo, de acordo com dados do Censo 2000. (PIERRO, 2003, p. 9).

nosso ver, esse motivo continua exercendo grande influência na exclusão de tais indivíduos da escola a ponto de se agravar na fase jovem e adulta, pois o exercício do trabalho se torna ainda mais necessário nessa etapa da vida e tende a dificultar ainda mais o acesso e a permanência deles nos estudos.

2.2 O PROEJA e sua fonte legal

Apesar de a EJA ter uma história já um tanto longa, faz pouco tempo que ela passou a figurar formalmente no sistema de ensino e nas leis, decretos federais, programas governamentais e a se constituir preocupação de setores específicos, tanto no MEC quanto nas Secretarias de Educação de estados e municípios, especialmente quanto aos recursos financeiros a ela destinados. (ARROYO, 2005).

Um dos mais recentes documentos oficiais voltados para a EJA é o Decreto Presidencial nº 5.840, de julho de 2006, que instituiu, no âmbito federal, o PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Em seu artigo 1º, parágrafo 1º e incisos, o decreto prevê que o PROEJA abrangerá cursos e programas de educação profissional de formação inicial e continuada de trabalhadores, e educação profissional técnica de nível médio; é, pois, neste último caso que se enquadra o Curso Técnico de Agente Comunitário de Saúde, em análise.

Também estabelece o parágrafo 2º desse mesmo artigo do decreto que os cursos e programas do PROEJA devem “considerar as características dos jovens e adultos atendidos” e articularem-se ao ensino fundamental ou ao ensino médio, “objetivando a elevação do nível de escolaridade”, ou ainda ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante. Vê-se, portanto, que o objetivo explicitado no decreto se refere à elevação do nível escolar dos alunos trabalhadores.

O decreto também se preocupou em determinar, em seu artigo 2º, que as instituições federais de educação profissional implantassem os cursos e programas do PROEJA até o ano de 2007, com oferta de, no mínimo, dez por cento do total de vagas de ingresso em 2006, com base no ano anterior, prevendo a ampliação dessa oferta a partir de 2007 e a inclusão dessa previsão no plano de desenvolvimento institucional da Instituição Federal de Ensino - IFE.

Esse decreto trouxe para o âmbito das IFEs um público novo, até então não atendido por essa rede⁵ no que diz respeito à escolarização formal, o público da EJA, e, com ele, a necessidade urgente de instrumentalizar os profissionais envolvidos, rever conceitos, diretrizes e a própria organização curricular e operacional dos cursos desse programa com base em pesquisas e estudos nesse campo, bem como ampliar a estrutura escolar em todos os sentidos: número de docentes, técnicos administrativos, acervo bibliográfico, equipamentos, laboratórios, salas etc. Certamente, para tanto, os recursos materiais destinados a essa modalidade de educação devem ser ampliados a cada ano até chegar a um patamar satisfatório.

Para além da superfície do Decreto, a educação proposta pelo PROEJA pretende ultrapassar a mera preparação técnica para o trabalho e possibilitar ao educando uma formação básica e geral nas diversas áreas do conhecimento, afim de que esses jovens e adultos possam desempenhar na sociedade não apenas o papel de trabalhadores, mas de cidadãos autônomos, críticos, éticos, conscientes e transformadores de realidades sociais não desejáveis.

Essa educação, assim configurada, se depreende do Documento Base do PROEJA, nos seguintes termos:

A educação profissional e tecnológica comprometida com a formação de um sujeito com autonomia intelectual, ética, política e humana exige assumir uma política de educação e qualificação profissional não para adaptar o trabalhador e prepará-lo de forma passiva e subordinada ao processo de acumulação da economia capitalista, mas voltada para a perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível. [...] Essa política deve ser levada a cabo para os adolescentes egressos do ensino fundamental e que, em geral, freqüentam um ensino médio que carece de significado porque, entre outros aspectos, não tem caráter de terminalidade, constituindo, apenas, uma ponte entre o ensino fundamental e o superior para os poucos que logram alcançar esse nível de educação. Igualmente, é fundamental que essa política de educação profissional e tecnológica, nos moldes aqui tratados, também seja destinada, com o mesmo padrão de qualidade e de forma pública, gratuita, igualitária e universal, aos jovens e adultos que foram excluídos do sistema educacional ou a ele não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares, sendo esse o objetivo central desse documento base – uma política educacional para proporcionar o acesso do público de EJA ao ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio. (BRASIL, 2005, p. 26).

⁵ Além da oferta de cursos profissionalizantes integrados ao Ensino Médio, esse Decreto possibilita ainda a oferta de profissionalização no Ensino Fundamental, (Art. 1º, § 2º, I) sob a denominação de formação inicial e continuada de trabalhadores. Porém, no âmbito das IFEs, apenas alguns CEFETs têm ofertado em caráter experimental cursos profissionalizantes em nível fundamental.

2.3 A educação do trabalhador: dizeres legais

Analiseemos, adiante, outras determinações legais em vigor nos âmbitos público e privado que visam garantir a educação aos jovens e adultos trabalhadores, a partir da seguinte questão: se é objetivo do Estado garantir educação a essa grande parcela da população excluída desse direito, de que forma isso vem sendo feito?

A observação empírica da realidade nas escolas e os desabafos de muitos professores das redes públicas de ensino apontam para um grande índice de evasão na Educação Básica regular, com agravamento na Educação de Jovens e Adultos. No caso particular dos jovens e adultos, o estudo enfrenta a concorrência de outras grandes responsabilidades, como o trabalho, a família, os filhos, a manutenção da casa etc, que demandam o tempo e a dedicação desses sujeitos.

Esse contexto peculiar confere à EJA traços marcantes que devem ser observados tanto no planejamento como na execução dessa modalidade de ensino, caso contrário, as tentativas podem resultar em vão. Um desses marcantes traços, já dito, é que o público da EJA compõe-se de estudantes trabalhadores, estejam eles ou não no mercado de trabalho formal ou informal. Nesse aspecto, surge a seguinte questão: será que é possível garantir o acesso e a permanência desses alunos na escola com os mesmos mecanismos utilizados para os públicos da Educação Regular, por exemplo?

Apesar de a resposta negativa para a questão ser contundente e imediata, apenas ela não expressa a complexidade que encerra o assunto. Na educação de crianças e adolescentes carentes, por exemplo, já se percebeu que a oferta da merenda escolar e do transporte público são mecanismos que viabilizam a freqüência e a permanência dos alunos nas escolas, assim como a existência de boa infra-estrutura, atividades esportivas e culturais extracurriculares, professores especializados, aulas significativas etc. Mas será que esses mecanismos teriam resultado com o público de jovens e adultos? Podemos dizer que algumas estratégias sim, e outras, nem tanto. Isso porque as necessidades do público da EJA são diferentes e não comportam o mesmo tratamento dispensado àquele público dito “regular” da educação básica.

Nesse sentido, um dos impasses mais discutidos nos corredores do dia-a-dia escolar pelos profissionais que lidam com esse público é, genericamente, o seguinte:

é preciso oferecer uma educação de qualidade, rica na oferta de conteúdos e oportunizar aprendizagens similares às oferecidas ao público “regular” da educação básica, mas esse público de jovens e adultos retorna à escola com muitas e graves carências educacionais que emperram a caminhada e muitas dificuldades para dedicar tempo aos estudos.

Essa situação obriga os professores a iniciarem o processo muitos passos atrás de onde deveria ser o marco inicial do estudo. Ou seja, como esses alunos retornam à escola depois de muito tempo sem estudar, eles não se lembram mais dos conteúdos/conhecimentos que deveriam servir de base para as novas aprendizagens, além de não terem acessado a maioria dos que, supostamente, deveriam ter aprendido. Além disso, a carga horária nos cursos da EJA é sempre reduzida em função de esse público ter outras ocupações, como a família e o trabalho.

Acontece que esses problemas podem acarretar dois resultados indesejáveis: tanto a desistência de muitos alunos – devido às dificuldades em assimilar os conteúdos e freqüentar as aulas - quanto a perpetuação de uma formação precária para os jovens e adultos, tendo em vista o “inevitável” aligeiramento dos cursos. Em outras palavras, se o curso exige muito tempo e dedicação dos alunos no sentido de lhes oferecer muitas oportunidades de aprendizagem, há o risco da evasão. Se, ao contrário, ele suaviza essa exigência e oferta, estará promovendo o mesmo ensino precário que sempre se ofereceu a esse público. Apesar de não ser objetivo deste trabalho adentrar nesse tema, uma questão se impõe, ao menos para reflexão: Diante desse impasse, qual deve ser a escolha?

Quanto à construção de mecanismos a serem utilizados na EJA para garantir o acesso e a permanência dos alunos nos cursos, acreditamos ser necessário ultrapassar as paredes escolares para alcançar diversos outros espaços, tais como o espaço legal e laboral, por exemplo. E para começar, perguntamos: será que já existem mecanismos legais para possibilitar ao trabalhador a permanência nos estudos? Caso positivo, quais são eles?

Um exemplo que pode ser citado como dispositivo legal relacionado ao direito do trabalhador à educação, no caso específico dos trabalhadores no âmbito público federal, é o contido na Lei 8.112, regime jurídico dessa categoria, que diz o seguinte:

Art. 98 Será concedido horário especial ao servidor estudante, quando comprovada a incompatibilidade entre o horário escolar e o da repartição, sem prejuízo do exercício do cargo.

§ 1º Para efeito do disposto neste artigo, será exigida a compensação de horário no órgão ou entidade que tiver exercício, respeitada a duração semanal do trabalho. (BRASIL, 1990).

Tal expressão legal ilustra um mecanismo que possibilita ao trabalhador a sua permanência nos estudos, independente do nível que ele esteja cursando.

Observe-se que tal concessão, quanto à questão da compatibilização da jornada e horário escolar, só encontra correspondência, de modo parcial, na legislação que rege o âmbito privado do trabalho na situação do estágio, disposta na lei 11.788⁶, de 2008, conforme se percebe em seu artigo 10: “A jornada de atividade em estágio será definida de comum acordo entre a instituição de ensino, a parte concedente e o aluno estagiário ou seu representante legal, devendo constar do termo de compromisso ser compatível com as atividades escolares”.

Entretanto, estágio não é emprego, conforme estabelece a mesma lei em seu artigo 3º: “O estágio [...] não cria vínculo empregatício de qualquer natureza”. Entretanto, há que se ressaltar que, com as mudanças operadas no campo do estágio com a publicação da nova Lei, o descumprimento dos requisitos impostos descaracteriza o estágio e estabelece verdadeiro vínculo empregatício.

Outra disposição legal a ser citada é a que se encontra prevista na Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, de 1943, – abaixo transcrita:

Art. 427 O empregador, cuja empresa ou estabelecimento ocupar menores, será obrigado a conceder-lhes o tempo que for necessário para a freqüência às aulas.

Parágrafo único. Os estabelecimentos situados em lugar onde a escola estiver a maior distância que 2 (dois) quilômetros e que ocuparem, permanentemente, mais de 30 (trinta) menores analfabetos, de 14 (quatorze) a 18 (dezoito) anos, serão obrigados a manter local apropriado em que lhes seja ministrada a instrução primária. (BRASIL, 1943).

Percebe-se, novamente, que a legislação tenta assegurar o acesso e a permanência na escola apenas aos menores de 18 anos e esquece-se de que há

⁶ Nova Lei de Estágio: Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.

uma grande parcela da população maior de 18 anos que pouco freqüentou ou nem ao menos conheceu a escola.

É preciso pontuar ainda que a CLT já conta mais de 40 anos de publicada e em muitos aspectos não mais atende às necessidades da sociedade hodierna, carecendo de uma urgente revisão por parte do legislador e da sociedade.

A Constituição Federal, publicada 45 anos depois da CLT, traz em seu artigo 208 o seguinte texto:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria. (BRASIL, 1988).

Dessa forma, sem usar a expressão EJA, a Constituição determina que o Estado é obrigado a ofertar educação – expressamente apenas em nível fundamental - para o público de jovens e adultos que não o tiverem concluído na fase regular. Entretanto, ela não prevê nenhuma forma de concretizar esse objetivo nem os mecanismos para garantir essa educação a esse público de estudantes trabalhadores. Ou seja, na ausência de estratégias, na legislação infraconstitucional, que possibilitem a permanência do aluno na escola, ele tende a ser, mais uma vez, excluído.

Nesse sentido segue a legislação educacional superveniente: estabelece e institui projetos e programas para a EJA sem, contudo, dar sinais concretos de viabilização ao público visado. Inversamente, o que se percebe é que nas entrelinhas de alguns textos legais, o objetivo parece ser ofertar às camadas populares uma educação cada vez mais deficiente e descompromissada.

Isso se percebe, por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394, de 1996, que confere à Educação de Jovens e Adultos um status visivelmente inferior perante as demais modalidades ao lhe dedicar apenas dois artigos que a caracterizam como “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho.” (BRASIL, 1996).

Além disso, na mesma lei, em seu artigo 38, “os jovens das frações mais desfavorecidas da classe trabalhadora foram duramente atingidos pela redução das idades para a prestação dos chamados exames supletivos” (RUMMERT, 2007, p.

39), que no Ensino Fundamental diminuiu de 18 para 15 anos e no Ensino Médio, de 21 para 18.

A fragilidade do direito à educação dos jovens e adultos trabalhadores integrantes das camadas mais populares da sociedade se deve a múltiplos fatores relacionados às condições de vida de tais sujeitos, mas tais razões não são decisivas para tanto. Elas se aliam à falta de compromisso histórica do Estado nesse âmbito (EJA), quase sempre relegado a iniciativas de pequenos e poucos grupos, como organizações não-governamentais, igrejas, movimentos populares, que, ao longo de muitos anos, foram os únicos promotores da Educação de Jovens e Adultos.

Tal fato é perceptível em posturas adotadas por alguns governos, a exemplo do veto presidencial à lei 9.424/1996, referente ao Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF - que restringiu o financiamento da EJA ao não permitir o cômputo das matrículas de jovens e adultos no Ensino Fundamental presencial para os cálculos orçamentários do Fundo. De acordo com Pierro (2003, p.10), “esse veto desestimulou Estados e Municípios a investirem na educação de jovens e adultos”.

No rol da legislação educacional, o Decreto 5.840, que instituiu em julho de 2006 o PROEJA, não prevê em seu texto nenhum mecanismo material que objetive assegurar a permanência dos alunos no curso. Mas essa e outras preocupações encontram-se explícitas no Relatório do Planejamento Estratégico do PROEJA/2007, juntamente com uma série de estratégias de várias ordens para a implementação do Programa.

O referido Relatório determina que “além do acesso, igualmente importante é cuidar para que os estudantes permaneçam e concluam, com qualidade, os cursos nos quais ingressaram.” (BRASIL, 2007, p.10). Para tanto, prevê algumas estratégias a serem desenvolvidas:

Criação de mecanismos com vista à garantia de recursos para: auxílio alimentação; transporte; aquisição de material didático; segurança das escolas; criação, adequação e ampliação do acervo das bibliotecas e de laboratórios;

Consolidação de programas e políticas de fomento (na perspectiva de emancipação dos sujeitos) viabilizando “bolsa-auxílio” para estudantes do PROEJA, casando com outros programas de transferência de renda, promovendo-lhes a permanência e participação ativa durante todo o curso; [...]

Financiamento de bolsas de estudo como estímulo à permanência de estudantes que cursam educação profissional integrada à EJA, para mantê-los no curso, evitando a evasão. (BRASIL, 2007, p. 12; p. 24).

Essas estratégias suprem carências emergentes dos alunos e melhoram as perspectivas de permanência nos cursos, pois como será visto na análise dos dados coletados, são problemas constantes a falta de recursos para o transporte e a insegurança do trajeto para escola. Além disso, os programas de transferência e distribuição de renda garantem ao cidadão beneficiado sanar necessidades básicas que afetam a dignidade da pessoa humana. Mas valem em curto prazo e precisam ser gradativamente substituídos por mecanismos que transformem essa realidade de maneira mais profunda e permanente.

Outras estratégias dizem respeito à definição e adequação dos cursos a serem ofertados, pois isso também exercerá grande influência sobre o desenvolvimento do Programa:

- Oferta de cursos em sintonia com programas de desenvolvimento local e regional;
- Adequação dos cursos às necessidades dos estudantes, respeitando a diversidade regional e cultural;
- Identificação e divulgação de ações educativas e de assistência exitosas, no sentido de contribuir para a permanência dos estudantes;
- Adaptação de horários de aula e calendário escolar para atender as peculiaridades dos estudantes. (BRASIL, 2007, p. 17).

As estratégias apontadas acima são bastante pertinentes e relevantes, mas precisam ser realmente efetivadas para viabilizar a concretização do PROEJA tanto na rede federal quanto nas redes estadual e municipal de educação, pois, como será visto no próximo capítulo, dificilmente haverá resultado positivo sem a adoção de mecanismos que assegurem aos jovens e adultos, além do acesso, a permanência no curso e, conforme Arroyo,

Criar alguns espaços para a continuidade de estudos dos jovens e adultos populares, nada ou pouco fazendo por mudar as estruturas que os excluem do trabalho, da vida, da moradia, de sua memória, cultura e identidade coletiva não configurará a EJA no campo dos direitos. (ARROYO, 2005, p.44).

Ou seja, a pura e simples oferta de vagas para a educação de jovens e adultos nas escolas não resolve a situação, pois ela é muito mais complexa e

envolve um conjunto abrangente de fatores que vão além das paredes das salas de aula e das necessidades educacionais desses indivíduos. Conforme esse mesmo autor, para se garantir o direito à educação desse público, que já se encontra excluído desde a infância de vários direitos, é preciso considerar os seus sujeitos inseridos nas coletividades das quais fazem parte:

Desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais. Tentar reconfigurar a EJA implica assumir essas identidades coletivas. Trata-se de trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e de marginalização; Consequentemente, a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente negados. (ARROYO, 2005, p. 44).

Entretanto, percebe-se que a maioria dos programas intentados tem visado tão-somente sanar o problema da defasagem escolar da idade-série ou regularizar o fluxo escolar, ou ainda dar diploma de conclusão a quem não tem. Essas medidas não transformam a realidade social desses sujeitos, que continuam distantes do usufruto do direito à educação, mesmo dentro das salas de aula.

As iniciativas do governo, na visão de muitos autores, a exemplo de Rummert (2007, p. 38), encerram “possibilidades de elevação de escolaridade com caráter precário e aligeirado, porém anunciadas como portadoras potenciais de inclusão.” Assim, elas demonstram que os governos, para “solucionar” os problemas do sistema educacional brasileiro, têm optado por ações que alteram apenas os dados estatísticos como se possível fosse apagá-los com uma borracha para corrigi-los.

Nessa perspectiva, as ações são focais, restritas a pequenos grupos e não radicais, ou seja, não agem na raiz da questão, servindo apenas como paliativo emergencial dentro do sistema que permanece inalterado. Além disso, o financiamento da educação pública, especialmente para a modalidade da EJA, ainda permanece muito aquém das necessidades da sociedade:

Durante a década de 1990, o gasto público com a educação escolar de jovens e adultos foi reduzido, representando menos de 1% da despesa total das três esferas de governo com educação e cultura. [...] No período de 1994 a 1998, a educação de jovens e adultos recebeu parcela ínfima - menos de 0,5% - do gasto federal total com educação e cultura. (PIERRO, 2003, p. 15).

Tais números são assustadores e insuficientes diante da demanda por educação e deixou esse público abandonado por décadas. Segundo a mesma autora, apenas a partir do ano 2000 essa tendência de queda começou a ser alterada positivamente, passando a participar de forma mais significativa nos gastos do governo federal com a EJA.

Se do ponto de vista legal, a EJA, entendida como educação do trabalhador, ainda tem um árduo caminho a percorrer, ainda mais árdua é a realidade desses estudantes trabalhadores, e cansativa a estrada que percorrem todos os dias, de casa para o trabalho e do trabalho para a escola - sem excluir o sentido literal que a expressão encerra – superando ou tropeçando em muitos obstáculos provenientes de seu contexto social, econômico, cultural etc. Para visualizar tal realidade, passemos a descrever e analisar os dados obtidos no caso concreto investigado no próximo capítulo.

3. DESCRIÇÃO DA PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS

3.1 Métodos de abordagem e operacionalização do estudo

A metodologia utilizada para atingir os objetivos desse estudo fundamentou-se na perspectiva de abordagem do materialismo dialético por haver esse, segundo Triviños, “ressaltado, na teoria do conhecimento, a importância da prática social como critério de verdade” (2007, p. 51). Além disso, diante da relação antagônica abordada na temática – conciliação e conexão entre estudo e trabalho - fez-se pertinente tal abordagem, pois ela

dá a impressão da historicidade do fenômeno [...] e suas relações a nível mais amplo situam o problema dentro de um contexto complexo ao mesmo tempo que, dinamicamente e de forma específica, estabelece contradições possíveis de existir entre os fenômenos.(TRIVIÑOS, 2007, p. 97).

Os procedimentos técnicos desse estudo foram baseados na pesquisa documental e bibliográfica de produções científicas que possibilitaram leituras reflexivas e analíticas sobre o tema, e esse amparo em estudos anteriores foi de crucial relevância na prática.

Assim, o presente estudo descritivo, especificamente do tipo Estudo de caso, tem, segundo Triviños, o objetivo de aprofundar “a descrição de determinada realidade” – que aqui se apresenta no campo empírico da Turma do Curso Técnico em Agentes Comunitários de Saúde do PROEJA. Tal escolha se deve ao fato de que “o foco essencial desses estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas.” (TRIVIÑOS, 2007, p. 110). Além disso, ele se mostra bastante adequado pelo fato de permitir a reunião de um número maior

de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. Através de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social, não conseguida pela análise estatística. (GOLDENBERG, 2000, p. 33).

Foram utilizados como instrumento de coleta de dados, dois tipos de questionário aberto (Anexos A e B), sendo um aplicado aos alunos que ainda freqüentam o curso – neste universo de 18 alunos, 94% responderam ao questionário; e outro àqueles que evadiram, total de 22 alunos – atingindo 50% deles, com o intuito de conhecer as condições de vida, trabalho e estudo desses sujeitos.

3.2 O contexto da sala de aula: aspectos gerais e iniciais

O Curso Técnico de Nível Médio em Agente Comunitário de Saúde iniciou-se no segundo semestre de 2006 com a matrícula de 40 alunos. Nesse ponto, é preciso citar, como adendo, alguns fatos relacionados ao processo seletivo realizado pela instituição para o ingresso de tais alunos.

Inicialmente, o curso foi ofertado no edital de abertura de Seleção de alunos, com 40 vagas, juntamente com todos os demais cursos ministrados no CEFET-BA, com igual prazo e taxa de inscrição, além da recomendação de que apenas candidatos com ensino fundamental completo poderiam se inscrever. Porém, ao final desse prazo, o número de candidatos inscritos não passou de 18 e, com a realização da prova, restaram menos de 10 aprovados.⁷

⁷ Informação coletada na Chefia do Departamento de Ensino da Unidade.

Diante da inviabilidade de inaugurar uma turma com tão poucos alunos, a Unidade decidiu reabrir prazo de inscrição e, dessa vez, adotou as seguintes medidas: dispensou a exigência do pagamento de taxa; permitiu que também os alunos com ensino médio completo se inscrevessem (a primeira seleção não permitia a inscrição desses alunos); e utilizou uma avaliação seletiva simplificada em forma de redação.

Com a adoção dessas medidas, a Unidade conseguiu, então, um número bem maior de inscritos – mais de 170 candidatos⁸ - e pôde realizar a seleção dos 40 alunos da 1ª turma do PROEJA no CEFET-BA.

Com a turma completa, o curso iniciou-se. Porém, o problema com a seleção havia sido apenas o primeiro desafio, pois a evasão foi grande desde o início do curso: entre o 1º e o 2º anos, 47,5% dos alunos desistiram e, atualmente, no 3º ano, esse índice aumentou para 55%, restando apenas 18 alunos no curso. Desse total de alunos ainda freqüentes, 17 responderam ao questionário aplicado, o que representa 94%.

Um dado importante constatado na pesquisa e que deve ser citado como um possível pré-requisito para a compreensão das próximas análises relaciona-se à escolaridade dos alunos, tanto dos freqüentes quanto dos evadidos: dentre os alunos que ainda estão freqüentando o curso, 82% já possuíam o ensino médio completo, 12% possuíam o ensino médio incompleto, e apenas 1% possuíam até a 8ª série do ensino fundamental (no regime de 8 anos). Dentre os alunos evadidos, 90% possuíam o ensino médio completo e 10% possuíam até a 8ª série do ensino fundamental (também no regime de 8 anos). Ou seja, a turma inicial tinha, no mínimo, 85% de alunos com ensino médio completo.

Esses dados, observados de modo bastante explícito nas declarações dos alunos, permitem constatar que muitos alunos ingressaram no curso com o objetivo de obter mais conhecimentos e aprofundar os estudos para concorrerem a seleções de outros cursos técnicos ou superiores, fato também responsável pelo alto índice de evasão.

Tal contexto - ocasionado pelas situações narradas quanto ao processo seletivo de alunos para ingresso no curso - destoa com o objetivo central subjacente ao programa, que é ampliar a escolarização dos jovens e adultos afastados das

⁸ Informação coletada na Chefia do Departamento de Ensino da Unidade.

salas de aula no ensino fundamental e promover-lhes, ao mesmo tempo, a formação profissional. Já que a maioria dos alunos possuía o Ensino Médio completo, a questão que emerge é: onde está o público para o qual o PROEJA foi implantado e por que ele não se encontra nessa sala de aula?

A busca de tais respostas extrapola os objetivos desse estudo, mas a partir dessa constatação, o campo se abre para outras pesquisas necessárias e emergentes para que o Programa alcance os frutos pretendidos.

3.3 Aspectos gerais e específicos dos alunos freqüentes

Quanto ao gênero, observou-se a predominância do feminino, que representa 96% da turma, restando apenas 6% do gênero masculino. É possível conjecturar que tal fato se relaciona ao fenômeno geral que se repete em diversos outros contextos educacionais nos quais o gênero feminino também predomina, além do fato de, possivelmente, esse possuir maior afinidade com a área do curso.

Observou-se também a prevalência de indivíduos casados – 52% - e com filhos – 65%, além de predominarem, também, os indivíduos na faixa etária dos 20 aos 29 anos, que representam 53%. Percebeu-se a presença de 23,5% de indivíduos de 30 a 35 anos e outros 23,5 % de 49 a 53 anos. Ainda em relação à idade, não há indivíduos na faixa etária de 36 a 48 anos.

Nesse ponto, é interessante notar a presença marcante dos jovens, entre 20 e 29 anos: é possível deduzir que os adultos maiores de 30 anos enfrentam mais dificuldades que aqueles para voltar a estudar devido a fatores como casamento, filhos, trabalho etc e, por isso, estão em menor número na sala de aula. Supõe-se isso ao conjugar os dados quanto ao Estado civil, à idade e aos filhos dos alunos: dentre os jovens de 20 a 29 anos, 55,5% são solteiros e 67% não possuem filhos; já entre os maiores de 30 anos, apenas 12,5% são solteiros e também 12,5% não possuem filhos.

Quanto ao trabalho/ocupação, no universo pesquisado, 82% dos sujeitos declararam trabalhar, enquanto os outros 18% declararam não trabalhar.

Ao focar esse grupo de alunos que trabalham, percebe-se que o seu contexto sócio-ocupacional se apresenta com certa uniformidade: a maioria ocupa funções

desprestigiadas na sociedade, com carga horária exaustiva e sem possibilidade de tempo para estudo, tanto no local de trabalho quanto fora dele. Apenas 21% dos que trabalham declararam trabalhar a carga horária legal de 8 horas e 14% declararam trabalhar jornada de 6 horas. Nesses casos, há tempo para estudo fora da aula, estes últimos com um pouco mais de tempo para estudo extra-classe.

Todos os demais, que totalizam 64%, trabalham mais de 8 horas por dia, alguns chegando a 15 horas. Dentre eles, 85% são do sexo feminino e não possuem nenhum ou quase nenhum tempo para estudar fora da aula. Apenas os outros 15%, do gênero masculino, declararam possuir tempo para estudar fora da aula, apesar de trabalharem em jornada superior a 8 horas.

Infere-se que, nesses casos, por ter a mulher, culturalmente, a obrigação de cuidar das tarefas domésticas e dos filhos, a sua carga horária de trabalho, já exaustiva no emprego, se prolonga em casa, o que restringe muito o tempo para estudar fora da aula, ao contrário do que ocorre com o caso do gênero masculino.

Ainda quanto às atividades e ocupações, dentre os alunos trabalhadores que ainda freqüentam o curso, apenas 20% não desempenham outras atividades além do trabalho. Os outros 80% afirmaram desempenhar outras atividades, com destaque para as tarefas domésticas do próprio lar, desempenhadas massivamente pelas mulheres. Também foram citadas atividades voluntárias na comunidade (14%) e de complementação de renda (28%).

Diante de tais dados, confirmam-se as posições teóricas vistas anteriormente, inspiradas nas idéias de Marx, ao indicar que o capital, ao extenuar toda a força física e mental do trabalhador, suga-lhe todo o tempo disponível, sem deixar-lhe tempo para a educação, para o desenvolvimento intelectual, para o convívio social e para o exercício livre das forças físicas e espirituais. (apud KUENZER, 2002).

Assim, na constante busca pela sobrevivência e pela produção da vida no desempenho do trabalho assalariado, esses indivíduos reproduzem a lógica capitalista imperativa: a roda viva do mercado escraviza o trabalhador, quando não lhe permite oportunidade de elevação intelectual e social, ao mesmo tempo em que exige habilidades só alcançáveis pelo usufruto de bens que lhe são cada vez mais subtraídos: o tempo, a disposição física e mental, a qualidade de vida, a saúde, o lazer etc.

Tais afirmações são também reforçadas pelos dados revelados quanto ao tempo de estudo extra-aula: 52% dos alunos afirmaram ter um pouco de tempo para

estudar além da aula, enquanto 30% afirmaram não ter nenhum tempo para esse estudo extra e 18% não declararam nenhuma informação.

Quanto aos problemas para retornarem à sala de aula no início do curso, 60% declararam que enfrentaram dificuldades diversas. Nesse grupo, percebeu-se que as dificuldades mais recorrentes foram as seguintes:

- 56% citaram o longo tempo fora da sala de aula;
- 22% tiveram problemas devido ao trabalho, como a incompatibilidade de horários e o cansaço excessivo; e
- 22% citaram problemas com o trajeto para a escola, tais como a falta de dinheiro para o transporte, que os obrigava a realizar o percurso a pé ou de bicicleta, a distância e a insegurança pela falta de iluminação;

Quanto às dificuldades para freqüentarem as aulas, é interessante observar que essas estão em estreita ligação com aquelas citadas acima para o retorno à sala de aula. Entretanto, para a freqüência, foi maior o percentual de alunos com dificuldades, ou seja, embora as dificuldades tenham sido menores no momento do retorno (início do curso), elas foram se ampliando com o passar do tempo, chegando a ocorrer para 82% dos alunos. Dessa forma, o índice dos que não tiveram dificuldades, que era de 35% no retorno, cai para 18% na freqüência às aulas. E os problemas citados, em sua maioria, são equivalentes aos do grupo anterior. Dentre os mais citados, observam-se:

- 50% citaram dificuldades por causa do trajeto até a escola, qualificando-o como perigoso e distante para o percurso a pé ou de bicicleta, ao qual são obrigados pela falta de dinheiro para o transporte;
- 43% revelaram dificuldades em razão do trabalho/ocupação que exercem, como carga horária excessiva, chegada atrasada para o início da aula, cansaço físico e mental e falta de tempo para estudar;
- 21% citaram dificuldades para a assimilação de conteúdos das aulas em virtude do longo tempo fora da escola.

É importante pontuar que 47% dos alunos com dificuldades para freqüentarem as aulas citaram duas ou mais situações problemáticas, correlacionadas ou não. Nesse sentido, são elucidativas as declarações abaixo de alguns alunos:

Por causa da distância e é noturno, o perigo das estradas escuras, e chego até aqui de bicicleta, venho só com a companhia de Deus. No momento sou pai e mãe, tenho que dar conta de tudo, as vezes chego muito tarde das faxinas que faço, tem vez que venho sem jantar sem banho pra não ter falta. (Aluno A).

Pelo trabalho, pois estou muito cansada as vezes penso em desistir, mas penso logo no curso. (Aluno B).

A pior dificuldade é o tempo que tenho é muito pouco para estudar provas, trabalhos, daí quando chego na sala fico perdida, e não consigo chegar no horário certo da aula. (Aluno C).

[Tinha dificuldade] financeira, pois muitas vezes não tenho dinheiro suficiente para me manter e sem falar no perigo que é da escola para casa. E também dificuldades de acompanhar certas matérias. (Aluno D).

Percebe-se que, de fato, entre os maiores problemas enfrentados pelos alunos jovens e adultos para voltarem a estudar e se manterem no curso, encontra-se a questão das suas condições sócio-ocupacionais, nas quais prevalecem a carga horária exaustiva de trabalho e a carência econômica que, juntas, se resumem em muito trabalho parcamente remunerado. Essas condições têm reflexos claramente perceptíveis no desempenho do papel de alunos por esses sujeitos, como se observa nas declarações acima.

3.4 O contexto da evasão: aspectos gerais e específicos

A turma do Curso Técnico em Agente Comunitário de Saúde, como afirmado anteriormente, enfrentou problemas desde a sua formação e encontra-se, nessa atual fase, reduzida a menos da metade em função do alto índice de evasão de 55%.

Ao tomar conhecimento desse número, a primeira questão que se eleva é: que fatores ou situações promoveram tamanha evasão? As respostas, apesar de não muito evidentes ao primeiro olhar, podem ser previsíveis, representadas na hipótese com a qual iniciamos este estudo: a conciliação entre o estudo e o

trabalho/ocupação é difícil para os jovens e adultos trabalhadores da EJA, pois, geralmente, a carga horária exaustiva de trabalho mal-remunerado somada à condição de pais e mães de família lhes subtrai muito tempo e disposição, que precisariam dedicar aos estudos necessários. Mas algumas também foram inusitadas, como veremos mais adiante.

Com a aplicação dos questionários a 50% do grupo de alunos evadidos, foi possível observar que, quanto aos caracteres gerais, o gênero predominante é o feminino, com 91%, número compatível com o coletado dentre os alunos ainda freqüentes. Também predominam os sujeitos casados – 60% - e com filhos – 70%. Dentre os evadidos encontrados, 100% trabalham.

Além desses dados básicos, foram percebidas as seguintes situações:

- Sobre a motivação para a escolha do curso, 50% indicaram motivos relacionados à busca de conhecimentos; 40% indicaram a necessidade de profissionalização e qualificação para o mercado de trabalho; e 10% indicaram a necessidade de conclusão do Ensino Médio.
- 90% deles declararam que tiveram dificuldades para voltar aos estudos. Dentre esses, 45% citaram dificuldades relacionadas ao trabalho (carga horária longa, falta de tempo para estudo, cansaço físico e mental); 33% citaram dificuldades relacionadas ao trajeto casa-escola, escola-casa, qualificando-o como longo, perigoso (para os que vão a pé ou de bicicleta) e dispendioso (para os que usam transporte coletivo); 11% indicaram fatores relacionados a preceitos religiosos conflitantes com o horário das aulas (sexta-feira à noite e sábado), motivo pelo qual faltavam; e outros 11% revelaram que se equivocaram com o objetivo do curso.⁹
- 100% deles afirmaram que tiveram dificuldades para freqüentar as aulas. Dentre eles, 50% citaram dificuldades relacionadas ao trabalho/ocupação: jornada longa, incompatibilidade de horários, falta de tempo para estudo, cansaço físico etc. Os outros 50% citaram

⁹ Por haver no âmbito municipal o cargo público de agente comunitário de saúde, alguns alunos pensaram haver ligação direta desse com o curso técnico em agente comunitário de saúde, ou seja, que a conclusão deste curso ensejaria o direito certo a um emprego. Dessa forma, ao constatarem não haver tal vinculação direta, desistiram do curso.

dificuldades relacionadas ao trajeto casa-escola-casa: longo, perigoso, dispendioso etc.

Nesse ponto, os dados confirmam as suposições que motivaram a pesquisa e trouxeram à luz outras situações problemáticas: a sobrecarga de trabalho e as dificuldades relacionadas ao trajeto até a escola são, de fato, os maiores problemas enfrentados pelos alunos tanto para voltarem a estudar quanto para freqüentarem as aulas e permanecerem no curso.

Diante disso, será possível supor, então, que tais problemas sejam também os motivos determinantes para as desistências? Os dados obtidos na pesquisa confirmam essa hipótese, em parte, mas informam também sobre outra situação determinante bastante recorrente e inesperada, conforme abaixo:

- Sobre os motivos para desistir do curso, 45% indicaram a aprovação na seleção de outro curso técnico/superior como fator determinante; 35% indicaram as dificuldades com o trajeto (distância, cansaço, insegurança e dispêndio); 10% indicaram problemas pessoais; e 10% indicaram equívoco em relação ao objetivo do curso.

Nesse último ponto, surpreendeu-nos a ausência da indicação expressa do fator trabalho/ocupação como motivo determinante para as desistências – já que ele apareceu com bastante recorrência como uma das dificuldades enfrentadas - e, mais inusitado ainda, o alto índice de evasão motivada pela aprovação desses alunos em outros processos seletivos ou vestibulares. É possível supor que essa ocorrência tem relação direta com duas situações percebidas: a motivação predominante para fazer o curso – busca de conhecimentos; aliada ao fato de que 90% desses alunos já possuíam o Ensino Médio.

Evidentemente, os alunos que já haviam completado esse nível de ensino, quando diante da oportunidade de ingressar em outros níveis técnicos ou superiores, não poderiam fazer outra escolha senão essa. Para eles, o curso técnico em Agente Comunitário de Saúde possibilitou a aquisição e a revisão de conhecimentos que serviram de suporte para a aprovação em tais exames de seleção. Diante disso, é possível dizer que, para esses jovens, o PROEJA,

contemplou, em parte, um dos seus fins, contido dentro dos seus conceitos e princípios norteadores:

Uma das finalidades mais significativas dos cursos técnicos integrados no âmbito de uma política educacional pública deve ser a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando. A formação assim pensada contribui para a integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade de estudos. (BRASIL, p. 28, 2005, grifo nosso).

Essa é uma situação bastante importante a se considerar, pois esses alunos representam, desde já, um caráter positivo do PROEJA: ele assumiu, na trajetória escolar desses sujeitos, uma função transformadora ao possibilitar-lhes a retomada e a continuidade dos estudos.

Tal fato foi positivo para a história individual desses alunos e proporcionou-lhes uma educação básica sólida prorrogada¹⁰, mas ele também criou uma lacuna no Curso, ou seja, as vagas que poderiam ter sido ocupadas pelo público que, em tese, necessita do PROEJA nesse tipo de curso (os jovens e adultos que concluíram o ensino fundamental) ficaram ociosas, vacantes e não cumpriram o objetivo de beneficiá-los.

Aqui, retomamos a questão feita algumas linhas atrás - onde se encontra o público para o qual o PROEJA foi instituído? – e já se pode afirmar uma resposta: ele se encontra, justamente, nesse curso, ao contrário do que se poderia pensar: estão na sala de aula, os que ainda freqüentam, ampliando suas possibilidades de crescimento intelectual e de inserção social, bem como o grande número de evadidos que em outros cursos técnicos ou superiores, elevam seus conhecimentos e buscam a conquista de uma profissão.

Queremos dizer, com isso, que o Curso contemplou, sim, um público que dele necessitava, pois, apesar de a maioria deles já possuir a certificação do Ensino Médio, eles continuavam carentes das aprendizagens relacionadas a esse nível de ensino. Por isso, seria ingênuo e materialmente falso afirmar que esses alunos não fazem parte do público do PROEJA.

¹⁰ “Prorrogada” no sentido de que muitos entrevistados, ao declararem possuírem o Ensino Médio completo, o qualificaram como “fracó”, “deficiente”, e por isso, sentiam-se carentes de um “reforço” para buscarem a continuidade dos estudos.

A exigência percebida nessa situação não é de substituir esses alunos por aqueles que ainda não alcançaram o certificado de Ensino Médio, mas a de ampliar a oferta de vagas para contemplar o máximo possível de todos eles, ampliar os recursos destinados às instituições que oferecem cursos do PROEJA para que possam oferecer variados cursos e mais vagas.

Mas a ascensão escolar não foi o único motivo bastante citado pelos desistentes. Os problemas com o trajeto, já citados, foram colocados por 35% deles. Esse número torna o fato bastante importante e reclama soluções urgentes, como a que foi empreendida pelo governo recentemente, porém, com certo atraso: a concessão de um auxílio financeiro aos alunos, no valor de cem reais, apenas no último ano do curso, poderia ter garantido a permanência desse percentual de alunos se tivesse começado desde o primeiro ano.

Percebe-se que o custo com o transporte coletivo pesa muito, conforme as declarações abaixo obtidas na pesquisa:

Muitos colegas tinham dificuldades para ir para a escola por causa do gasto com transporte, os que estavam desempregados principalmente. (Aluno E).

Teve colegas que desistiram do curso por causa da distância e do perigo à noite, porque iam a pé. Desempregados, sem dinheiro para o transporte [...] e para voltar era perigoso. (Aluno F).

Vê-se, portanto, que a carência econômica obrigou grande parte dos alunos a desistir, o que poderia ter sido evitado se o auxílio financeiro – concedido somente a partir do último ano do curso – tivesse começado desde o início.

As observações do contexto sócio-ocupacional dessa turma permitiram-nos observar que, embora esse público continue enfrentando muitas e grandes dificuldades para retornarem e permanecerem nas salas de aula, concluindo o curso que iniciam, o que os mantém firmes nesse objetivo é a imensa vontade interior que resta em alguns deles.

Percebe-se que, diante de tantas situações problemáticas, é difícil não sucumbir e permanecer na sala de aula, renunciando, às vezes, as únicas horas que se teria de descanso, vida em família, e aumentando ainda mais a jornada de tarefas diárias com mais uma obrigação necessária: a escola: atividades, leituras, provas e estudos. Alguns depoimentos foram bastante enfáticos nesse sentido, como o abaixo transcrito:

Com muita luta e garra, vou conseguir, apesar de tantos problemas que eu passo no trabalho [...] está sendo muito difícil para mim, vou terminar o curso se Deus quiser, não é trabalho nem patrão que vai fazer com que eu desista [...] Mas valeu quer dizer está valendo, pois estou aprofundando mais meus conhecimentos para tentar enfermagem, aqui mesmo no CEFET, pois é meu sonho e vou conseguir. (Aluno G).

A pesquisa constatou também uma situação bastante interessante no que toca à colocação do futuro profissional técnico em agente comunitário de saúde no mercado de trabalho: a maioria dos alunos que ainda freqüentam o curso demonstrou preocupação e desesperança quanto à conquista de uma vaga de trabalho na área, visto que o seu único provável empregador é o poder público municipal, que seleciona e emprega os agentes comunitários de saúde por intermédio de concurso público. Entretanto, a Secretaria de Saúde do Município, no último concurso para o cargo, não contemplou, no Edital de Abertura, o curso em análise como critério de pontuação.

O resultado disso é que, apesar de muitos terem sido aprovados nas primeiras posições, não poderão ocupar a vaga, pois dentre os critérios da seleção houve a exigência de o candidato residir na micro-área para a qual concorreu, conforme as declarações abaixo:

Devia ter mais estímulo por parte dos professores e do governo, pois já estou no 3º ano, e teve um concurso, todos na sala passaram, mais nenhum foi chamado para trabalhar. Até hoje eu não entendo para que foi feito esse curso, porque se fosse para alguma finalidade, o governo juntamente com o prefeito da cidade deveria dá prioridade para nós que estamos estudando para sermos agente comunitário de saúde. (Aluno G).

Gostaria que o colégio interferisse com o município no sentido de nos garantir segurança com referência ao curso de TACS, pois ele interessa diretamente ao município, foi feito o concurso, passamos e não há vagas, porém podemos perceber que há muitas áreas descobertas, e isto tem desestimulado a classe inteira, basta observar que éramos 40, agora só 18, por enquanto.(Aluno H).

Muitos pensam em desistir, pois o concurso que teve, toda a turma passou, mas prefere colocar os despreparados para poder ficar com a vaga, só por causa das microáreas, não é justo. E nós, que passamos três anos dentro de uma sala de aula, vamos ter que procurar outra coisa, porque Agente Comunitário de Saúde só na próxima encarnação. (Aluno A).

O curso é bom, só que o município poderia se interessar mais pelos profissionais que uma escola federal está profissionalizando, onde a maioria fez concurso, passou, mas não poderá exercer a profissão. (Aluno B).

Para mim, foi a não prioridade no concurso que fizemos para o agente comunitário, uma vez que estamos estudando para o mesmo. Já que o

nosso curso é de interesse do município, a prioridade deveria ser nossa e a escola tinha que ter lutado por este espaço. (Aluno C).

[A escola] deveria intervir juntamente com a prefeitura para termos uma chance na área de trabalho do agente comunitário de saúde. Porque estamos fazendo esse curso sem incentivo nenhum, pois as vagas são poucas. Deveria dar mais chances para nós que estamos capacitados nesse ramo. (Aluno D).

Diante dessas afirmações, percebe-se que esses jovens e adultos convivem com uma grande desconfiança e insegurança quanto ao futuro profissional na área do curso e ressalta-se a preocupação de se estabelecer políticas públicas e ações coordenadas entre as esferas governamentais que atendam não apenas as necessidades dos jovens e adultos no que tange à educação básica e formação profissional, mas também que objetivem a inserção e a valorização desse futuro profissional dignamente no mundo do trabalho. Ou seja, as ações e políticas públicas devem ir além da superação de carências escolares, educacionais e abranger também e necessariamente as carências relativas ao trabalho, à saúde, ao transporte, lazer, segurança etc. Nesse mesmo sentido, dispõe o Documento Base do PROEJA, em seus princípios e concepções:

É necessário construir um projeto de desenvolvimento nacional auto-sustentável e inclusivo que articule as políticas públicas de trabalho, emprego e renda, de educação, de ciência e tecnologia, de cultura, de meio ambiente e de agricultura sustentável, identificadas e comprometidas com a maioria, para realizar a travessia possível em direção a um outro mundo [...]. Um projeto como esse, requerido para o desenvolvimento nacional, precisa, em nível estratégico e tático, de uma política pública de educação profissional e tecnológica articulada com as demais políticas. (BRASIL, p. 26, 2005).

Como se percebe dos dados e da revisão teórica engendrada ao longo desse estudo, a educação de jovens e adultos no Brasil ainda precisa superar muitos desafios, e o PROEJA, como programa incipiente que quer dar nascimento a uma necessária política pública, para alcançar suas finalidades e se estabelecer como tal, precisa dar ainda muitos passos, concretizar as estratégias já pensadas e seguir em direção a uma conjunção de políticas públicas no campo social.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No campo da Educação de Jovens e Adultos, assim como em todo o âmbito da educação, o planejamento das ações não deve prescindir de um profundo olhar para a realidade a ser objetivada, pois aquelas que nascem inspiradas apenas pelos números das estatísticas, dentro de gabinetes, não alcançam os resultados necessários. Ou seja, se as políticas públicas e programas forem engendrados tendo como parâmetro e norte apenas dados descontextualizados, estarão fadados ao fracasso e, pior, nessa condição, não se trata simplesmente de planos e projetos políticos do governo que fracassam, mas da vida de milhares de jovens e adultos trabalhadores carentes de direitos básicos, que as terão desperdiçadas.

Percebemos, ao logo desse estudo, que é urgente a implantação de programas e ações coordenadas entre as esferas federal, estadual e municipal, entre os diversos Ministérios, pois é inadmissível a ocorrência de situações como as citadas pelos alunos quanto à colocação dos Agentes Comunitários de Saúde nos postos de trabalho: se o Estado, pela ação do Governo Federal (Ministério da Educação) investe recursos para a implantação de um curso de formação básica e profissionalizante, como é possível que esse mesmo Estado (Ministério da Saúde) não valorize esse curso num Edital de Concurso público para o cargo da mesma área?¹¹ Além disso, a ausência de ações locais (governos municipais), como a oferta de transporte público escolar, iluminação e segurança pública (governos estaduais), interferem profundamente no usufruto do direito à educação.

Dessa forma, entende-se que tanto a legislação, especialmente nos campos do direito educacional e do trabalho, quanto os projetos, programas e políticas públicas, devem visar atender ao conjunto de direitos dos quais estão excluídos os jovens e adultos trabalhadores para que sejam promovidas as urgentes transformações na vida de tais indivíduos e, conseqüentemente, na sociedade.

As duas maiores dificuldades relatadas pelos alunos da turma para voltarem aos estudos e para permanecerem no curso são recorrentes e se relacionam com as condições socioeconômicas desses indivíduos: dentre elas, destacaram-se as

¹¹ Apesar de o Concurso para Agente Comunitário de Saúde ser promovido pelas Secretarias de Saúde dos municípios, os editais são elaborados pelas Secretarias de Saúde do Estado, de acordo com diretrizes do Ministério da Saúde.

relacionadas ao trabalho/ocupação dos alunos (jornada longa, cansaço físico e mental, incompatibilidade de horários etc) e as relacionadas ao trajeto casa-escola-casa (dispendioso, longo, inseguro), e tais situações não são impossíveis de serem resolvidas. Algumas soluções podem ser pensadas e empreendidas em curto, médio e longo prazo.

Quanto à situação relacionada ao trajeto, a manutenção e ampliação do auxílio financeiro iniciado recentemente parece ser uma solução emergente, com efeitos em curto prazo, pois diminui o dispêndio com transporte público a cargo do aluno e desafoga o seu orçamento desse gasto que, possivelmente, comprometeria o seu sustento e a sua freqüência às aulas.

Já em relação às dificuldades provenientes da conciliação entre escola e trabalho, as soluções devem ser pensadas e engendradas a médio e longo prazo, pois dependem da mobilização de instâncias mais complexas, como o poder legislativo. O resultado culminaria com a construção de institutos legais que beneficiassem jovens e adultos trabalhadores sujeitos de carências educacionais no âmbito de seus trabalhos/empresas.

Como essas mudanças teriam possíveis repercussões nas instituições privadas (empresas, comércio, indústrias etc), as mesmas garantias poderiam prever meios de compensação que incentivassem tais instituições a concederem alguns benefícios aos trabalhadores estudantes: horário especial que permita conciliar trabalho e escola, redução da jornada de trabalho sem diminuição da remuneração, apenas citando algumas maneiras de beneficiar o público da EJA. Conforme já sinaliza o Relatório do Planejamento Estratégico do PROEJA, trata-se, pois, de algumas estratégias de financiamento, como a “criação de incentivos para que as empresas invistam no PROEJA” (BRASIL, 2007, p. 27)

Evidentemente, essas são possibilidades que devem ser bastante discutidas e amadurecidas nos diversos segmentos afetados para que os mecanismos que venham ser criados não tenham um resultado contrário ao objetivado.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Lúcia. Educação e trabalho no contexto da terceira revolução industrial. São Cristóvão, SE: Ed. UFS, 1999.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. **Caderno de textos: 1ª Conferência Municipal de Educação de Contagem – MG**. p. 39-56. Contagem, MG. 2005

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto Presidencial nº 5.840, de 13 de julho de 2006**.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977**.

_____. Congresso Nacional. **Consolidação das Leis do Trabalho. Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943**.

_____. Ministério da Educação. **Relatório de Planejamento do PROEJA 2007: de programa a política pública**. Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA: **Documento Base**. 2ª ed. 2005.

GOLDENBERG, Miriam. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

KOCH, Zenir Maria. A volta dos excluídos: como conciliar estudo e trabalho. Notas de pesquisa. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**. nº 175. v. 73. Set/Dez/1992. p. 567-612.

KUENZER, Acácia Zeneida. Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Educação da classe trabalhadora: Marx contra os pedagogos marxistas. **Interface: Comunic, Saúde, Educ.** v.5, p. 51-65, 2001.

PIERRO, Maria Clara Di. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005.

_____. Seis anos de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: os compromissos e a realidade. São Paulo: **Ação Educativa**, 2003.

RUMMERT, Sônia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI: O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**. Nº 02. (Formação de adultos: políticas e práticas). p. 35-50. Jan/Abr 2007.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 37 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2005.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*. n. 34. v. 12. p. 152-165. jan./abr. 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1ª ed. 15 reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.

APÊNDICES

APENDICE I QUESTIONÁRIO DE PESQUISA “A” (Alunos em curso)

Escola: CEFET-BA - Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia – UE/
Eunápolis

Curso: Técnico em Agente Comunitário de Saúde - TACS

Modalidade: Educação de Jovens e Adultos

Módulo/Ano: _____ Data: ___/___/2008.

Nome

(opcional): _____

1. Sexo: () Feminino () Masculino 2. Idade:

3. Estado Civil: Casado() Solteiro() Separado()

Outro: _____

4. Possui filhos? _____ Quantos?

5. Você trabalha? _____.

6. Em que você

trabalha? _____

7. Você trabalha durante quantas horas por
dia? _____

8. Além desse trabalho, você desempenha outras tarefas ou atividades? Quais?

9. Você pode estudar em seu local de trabalho?

10. Você é estimulado a estudar pelo seu patrão/colegas/chefe ou por outras
pessoas da sua família ou do seu trabalho?

11. Você teve dificuldades para voltar a estudar? Quais foram?

12. Quais as dificuldades que você enfrenta atualmente para freqüentar as aulas?

13. Antes do curso de TACs, você havia estudado até que série?

14. Durante quanto tempo você ficou sem estudar antes desse Curso?

15. Por que você quis fazer o curso de TACS?

16. Quanto tempo aproximadamente você tem, por dia, para estudar fora da sala de aula?

17. Você recebe alguma bolsa ou auxílio financeiro/material para estudar?

18. Caso receba, o valor é suficiente? _____ Explique:

19. Escreva sobre alguma situação não abordada nas perguntas anteriores que você ache relevante para a sua permanência no curso:

APENDICE II
QUESTIONÁRIO DE PESQUISA “B” (Alunos evadidos)

Escola: CEFET-BA - Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia – UE/
Eunápolis

Curso: Técnico em Agente Comunitário de Saúde - TACS

Modalidade: Educação de Jovens e Adultos

Data: ___/___/2008.

Nome

(opcional): _____

1. _____ Sexo: () Feminino () Masculino 2. Idade: _____

3. Estado Civil: Casado() Solteiro() Separado()

Outro: _____

4. Possui filhos? _____ Quantos? _____

5. Você trabalha? _____.

6. Em que você trabalha? _____

7. Você trabalha durante quantas horas por dia?

_____.

8. Além desse trabalho, você desempenha outras tarefas ou atividades? Quais?

9. Você pode estudar em seu local de trabalho?

10. Você é estimulado a estudar pelo seu patrão/colegas/chefes ou por outras pessoas da sua família ou do seu trabalho?

11. Você teve dificuldades para voltar a estudar? Quais foram?

12. Quais as dificuldades que você enfrentava para freqüentar as aulas?

13. Antes do curso de TACs, você havia estudado até que série?

14. Durante quanto tempo você ficou sem estudar antes desse Curso?

15. Por que você quis fazer o curso de TACS?

16. Por que você desistiu do Curso de TACs?

_____ Quanto tempo aproximadamente você tinha, por dia, para estudar fora da sala de aula?

_____ Você recebia alguma bolsa ou auxílio financeiro/material para estudar?

_____ Caso recebia, o valor era suficiente? _____ Explique:

_____ Escreva sobre alguma situação não abordada nas perguntas anteriores que você ache ter influenciado a sua saída do curso?

Publicado, em 22 de agosto de 2010, na www.revistapindorama.ifba.edu.br